



José Manuel Torres
Abrantes Aniceto

Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do
Ensino Básico: práticas colaborativas



**José Manuel Torres
Abrantes Aniceto**

Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo apoio, motivação e por tudo o me proporcionaram, ao longo da vida.

O júri

PRESIDENTE:

Doutora **Ana Isabel de Oliveira Andrade**, Professora Associada, da Universidade de Aveiro.

Doutor **José Carlos Bernardino Carvalho Morgado**, Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutora **Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz**, Professora Auxiliar, da Universidade de Aveiro.
(Orientadora)

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à nossa orientadora Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Fernandes Thomaz pela disponibilidade na orientação desta dissertação, pela dedicação e certeza dos seus ensinamentos e pelo optimismo manifestado e sempre oportuno. Todo este trabalho se deve à pertinência das suas sugestões e à constante atenção ao nosso percurso investigativo.

Aos colegas, particularmente, à Paula Hipólito co-participante deste estudo em rede, pelo apoio e estímulo, nos momentos mais difíceis.

A todos os participantes e colaboradores das instituições, o nosso muito obrigado pela colaboração prestada.

À minha família, pelo tempo que não lhes dediquei e pela compreensão, carinho e inestimável conforto.

A todos, finalmente, o meu profundo e reconhecido agradecimento.

Resumo

O estudo que se apresenta emerge de um projecto de investigação que tem como eixo estruturador a temática da Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, integrando dois estudos organizados em rede: o Estudo 1, o que agora se desenvolve pretende perceber de que forma o trabalho colaborativo entre docentes destes dois níveis de educação contribui para a efectivação de reais estratégias e práticas de articulação curricular; o Estudo 2 pretende perceber em que medida a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade contribui para o sucesso educativo, na perspectiva dos participantes.

Assim, no presente estudo, a ênfase é colocada na análise e compreensão dos conceitos que se movem em torno das novas concepções de currículo, principalmente, à luz da actual visão paradigmática e como é concebida, nesse enquadramento, a articulação curricular, tendo, também, por base os normativos legais e orientações provenientes de estudos e relatórios sobre a temática.

São participantes deste estudo Educadores de Infância e professores do 1º CEB, pertencentes a um Agrupamento de Escolas do Distrito de Aveiro, bem como, Educadores de Infância a exercerem a sua actividade profissional nas I.P.S.S.'s, com valência de Pré-Escolar na área de influência do referido Agrupamento. Trata-se de um estudo exploratório, onde foi utilizado um Inquérito por Questionário, cujos resultados foram complementados pela realização de uma análise documental a documentos das práticas orientadoras da actividade pedagógica das instituições estudadas.

A abordagem consubstanciou-se na identificação de representações e práticas de articulação curricular e sobre trabalho colaborativo dos participantes no estudo, procurando compreender de que modo a colaboração entre docentes pode contribuir para o desenvolvimento e implementação da articulação curricular.

Os resultados deixam claro que os participantes parecem perspectivar a articulação curricular como algo útil e necessário, sustentado por processos de trabalho colaborativo e importante para o sucesso dos alunos. Também a percebem como não sendo impossível de ser realizada, nem como uma imposição legal.

Baseados nas interpretações que fizemos das percepções dos participantes no nosso estudo, a articulação curricular é considerada como um aspecto pertinente, nas práticas de gestão curricular, pelos dois grupos de sujeitos, contudo parecem ser os educadores de infância que se apresentam mais disponíveis à operacionalização da articulação curricular. Também são os educadores de infância que mais acreditam na colaboração entre docentes dos dois níveis de ensino para a promoção de práticas de articulação conducentes ao tão almejado sucesso educativo.

A análise dos resultados possibilitou-nos ainda um conhecimento mais efectivo das relações estabelecidas entre os profissionais, quando confrontados com a articulação curricular, não indicando uma orientação específica e/ou predominância por dinâmicas particulares, contudo o estudo revela que os docentes inquiridos percebem o trabalho colaborativo como factor promotor do processo de articulação curricular. Os resultados confrontam-nos, ainda, com um conjunto de interrogações, dilemas, expectativas e problemas que nos impedem de o considerar um processo em marcha e congruente do ponto de vista das finalidades que o materializam, no que às culturas docentes diz respeito. Relativamente às práticas de articulação curricular, os profissionais inquiridos apresentam perspectivas algo divergentes, não deixando de concordar com a importância da colaboração como comportamento potenciador da redução de atitudes de algum isolamento profissional que ainda se fazem sentir, atitudes essas que emergiram de uma reflexão e análise das percepções dos inquiridos, na fase final do nosso estudo.

Keywords

Curriculum, Curricular Management and Development, Curricular Articulation, Cooperative Work, Teaching Cultures

Abstract

The present study emerges from an investigation project having as its structural axis the form Pre-school and Primary School levels articulate embracing two web organized studies: Study 1, the one presently developed aiming the way cooperative work between teachers from both levels contributes to making real strategies and curricular articulation effective; Study 2, aiming to understand in which way such curricular articulation between these two school levels contributes to educational success in the participants' perspective.

Therefore, the present study sets an emphasis on the analysis and understanding of concepts concerning new curriculum conceptions, mainly, according to present day paradigmatic view and the way curricular articulation is conceived, within such frame structure, also based upon legal determinations and guidance resulting from related studies and reports.

This study involves as participants Pre-school teachers and Primary school teachers from the Group of Schools of the District of Aveiro, as well as Pre-school teachers working in Private Social Solidarity Associations, which a relevant pre-school activity in area of the referred Group of Schools.

This is an exploratory study, based upon a questionnaire, whose results were complemented by documental analysis of documents on guiding practices of the pedagogical activity of the institutions focused.

The approach embodied on the identification of representations and curricular articulation practices and on cooperative work of the participants, in order to understand the way cooperation among teachers may contribute to the implement and development of curricular articulation.

The results clearly show that the participants seem to keep in perspective the curricular articulation as being something useful and necessary, sustained by cooperative work processes and also important for the children's success. The results also present it neither as an impossible accomplishment, nor as a legal demand.

Based on the interpretations we achieved from the participants' perceptions during our study, curricular articulation is considered as a congruent aspect, on curricular management techniques, by both subject groups. However, Pre-school teachers seem to be more open to perform curricular articulation. Pre-school teachers also believe more in cooperation between teachers from the two school levels as a way to promote articulation techniques aiming to the desired educational success.

The analysis of the results has given us a more effective knowledge of the established relations between the professionals, when confronted with curricular articulation, regardless a specific orientation and/or the predominance of specific dynamics. Nevertheless, the study reveals that the teachers enquired understand cooperative work as the promoting factor to curricular articulation. Results confront us still with a set of questions, dilemmas, expectations and problems which prevent us from considering it as an ongoing process and congruent from its sustaining purposes as far as it concerns the teaching cultures.

In relation to the curricular articulation practices, the inquired professionals present somewhat divergent perspectives, agreeing though with the importance of the cooperation as a catalyzing behavior to reduce some professional isolation attitudes which still prevail, attitudes which emerge from the reflection and analysis of the perception of the interviewed at the end stage of our study.

ÍNDICE

Introdução	15
Identificação do problema e sua contextualização	16
Metodologia de investigação.....	20
Organização do trabalho.....	21

Revisão da Literatura - Enquadramento teórico	23
---	----

Capítulo I

Do conceito de Currículo às práticas de Gestão Curricular	24
1.1. Conceito de Currículo	25
1.2. Conceito de Desenvolvimento Curricular.....	35
1.3. Conceito de Gestão Curricular	40

Capítulo II

O Currículo na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo

do Ensino Básico (1º CEB)	47
2.1. O Currículo na Educação Pré-Escolar	49
2.1.1. Esboço histórico	49
2.1.2. O quadro legal português.....	52
2.1.3. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	53
2.1.4. As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	54
2.1.5. Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar	55
2.5.1 Modelos Curriculares em Educação de Infância.....	58
A Pedagogia de Projecto	59
O Movimento da Escola Moderna (MEM)	59
O Método João de Deus	60
O Modelo Curricular High/Scope	61
O Modelo Experiencial	62
2.2. O Currículo no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)	63

Capítulo III

Articulação Curricular.....	71
3.1. Conceito de Articulação Curricular.....	72
3.2. Articulação Curricular, continuidade, sequencialidade e transição entre níveis e ciclos de ensino.....	75
3.3. Articulação Curricular: Pré-Escolar – Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	78
3.4. Formas de Articulação Curricular.....	93

Capítulo IV

Colaboração e Cooperação Docentes no processo de Articulação Curricular.....	96
4.1. Culturas Docentes.....	97
4.2. Escola e Culturas Docentes.....	102
4.2.1. O Individualismo.....	103
4.2.2. Colaboração, cooperação e colegialidade – delimitação de conceitos.....	105
4.3 A colaboração entre docentes.....	109
4.4 A “balcanização”.....	117
4.5 Motivação docente e espírito de cidadania na sustentação de ambientes de colaboração.....	119

Estudo empírico.....	123
-----------------------------	------------

Capítulo V

Opções metodológicas.....	124
5.1. Tipologia do Estudo.....	125
5.2. Caracterização do Contexto de Estudo.....	127
5.3. Sujeitos participantes e sua caracterização.....	128
5.4. Estratégias e instrumentos de recolha de dados.....	129
5.4.1. Instrumento e procedimento investigativo específico: Inquérito por Questionário.....	129
5.4.2. Instrumento e procedimento investigativo complementar: Análise Documental.....	133
5.5. Técnica de Análise e Tratamento de dados.....	135

Capítulo VI

Apresentação, Análise e Interpretação dos dados	138
6.1 Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos	139
6.2 Articulação Curricular	146
6.2.1 Percepções sobre Articulação Curricular	146
6.2.2 Percepções sobre a operacionalização de articulação curricular	159
6.2.3 Percepções sobre práticas de articulação curricular	164
6.3 Trabalho Colaborativo	179
6.3.1 Percepções sobre Trabalho Colaborativo	179
6.3.2 Factores Promotores do Trabalho Colaborativo	184
6.3.3 Vantagens do Trabalho Colaborativo na melhoria da qualidade da articulação curricular	187
6.3.4. Identificação das características profissionais dos professores	190

Capítulo VII

7.1 Conclusões Finais	194
7.2 Limitações do Estudo	204
7.3 Sugestões para Futuras Investigações	205
7.4 Implicações do Estudo	207
Bibliografia	209
Anexos	222
Anexo 1 – Inquérito por Questionário	223
Anexo 2 – Quadros da caracterização da amostra	229
Anexo 3 – Autorização para aplicação do Inquérito por questionário e cartas dirigidas aos responsáveis das instituições	233

Índice de Quadros

Quadro 1- Esquema da organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ..	54
Quadro 2 - Obstáculos e factores favoráveis ao estabelecimento de uma cultura de colaboração .	116
Quadro 3 - Matriz de construção do questionário.....	
Quadro 4 - Escala de respostas usada no questionário	131
Quadro 5 - Grau de implicação	147
Quadro 6 – Utopia.....	147
Quadro 7 - Itens correspondentes à operacionalização das actividades de articulação curricular ..	159
Quadro 8 - Itens correspondentes aos processos de articulação curricular	165
Quadro 9 - Itens correspondentes aos obstáculos de articulação curricular	165
Quadro 10 - Itens correspondentes às consequências da articulação curricular	165
Quadro 11 - Itens analisados individualmente	166
Quadro 12 - Factores 1 e 2: promoção do trabalho Colaborativo e Vantagens, respectivamente....	184

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo a variável sexo	140
Gráfico 2 – distribuição da amostra segundo a variável idade.....	141
Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo a variável “habilitações académicas”.....	142
Gráfico 4 – Distribuição da amostra segundo a variável “organização onde desempenha funções docentes”	143
Gráfico 5 – Cruzamento das variáveis “nível de docência” e “organização onde desempenha funções docentes”	144
Gráfico 6 - Distribuição da amostra segundo a variável “tempo de serviço”	145

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Média dos itens e factores de articulação curricular para os grupos: nível de docência; organização onde trabalha; idade; habilitações académicas; e tempo de serviço.	148
Tabela 2 - Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens e factores da articulação curricular para os “níveis de docência” e “organização onde trabalha”.....	150
Tabela 3 - ANOVA para o factor 1 – Grau de implicação da articulação articular em função dos grupos “ <i>habilitações académicas</i> ”, “ <i>idade</i> ” e “ <i>tempo de serviço</i> ”	153

Tabela 4 - Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens e factores pelos grupos “habilitações académicas”, “idade” e “tempo de serviço”	153
Tabela 5 - Análise das representações de articulação curricular em função da variável <i>idade</i>	154
Tabela 6 - Média dos itens da categoria 2: operacionalização de actividades de articulação curricular, para os grupos nível de docência, organização onde trabalha, habilitações académicas e tempo de serviço.....	160
Tabela 7 - Teste de Mann-Whitney	161
Tabela 8 - Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens da dimensão 2: Operacionalização de actividades de articulação curricular, pelos grupos habilitações académicas e tempo de serviço.....	163
Tabela 9 - Ranks do item 2.5 “resistência” da categoria Habilitações académicas	164
Tabela 10 - Médias dos processos de articulação curricular para os grupos nível de docência e organização onde trabalha	167
Tabela 11 - Médias dos obstáculos da articulação curricular para os grupos nível de docência e organização onde trabalha	168
Tabela 12 - Médias das consequências da articulação curricular para os grupos de docência e organização onde trabalha	169
Tabela 13 - Médias para os restantes itens da dimensão 4 – práticas de articulação curricular	170
Tabela 14 - Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens: processos da articulação curricular, para os níveis de docência e organização onde trabalha.....	171
Tabela 15 - Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens: obstáculos da articulação curricular, para os níveis de docência e organização onde trabalha.....	174
Tabela 16 - Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens consequências da articulação, para os níveis de docência e organização onde trabalha	176
Tabela 17 - Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens consequências da articulação curricular analisados individualmente, para os níveis de docência e organização onde trabalha	176
Tabela 18 - Saturações factoriais e comunalidade (h^2) para a solução com dois factores (F1 e F2; rotação VARIMAX).....	180
Tabela 19 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach sem os respectivos itens para a dimensão 5	181
Tabela 20 - Média factores da percepção de trabalho colaborativo para os grupos nível de docência e organização onde trabalha	182
Tabela 21 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos factores de trabalho colaborativo para os níveis de docência e organização onde trabalha	183
Tabela 22 - Média dos factores das decisões face a processos de trabalho colaborativo para os grupos nível de docência e organização onde trabalha	185

Tabela 23 - Resultados do teste t para a comparação entre médias dos factores das decisões face a processos de trabalho colaborativo para os níveis de docência e organização onde trabalha	186
Tabela 24 - Análise da regressão linear para a influência do trabalho colaborativo na articulação curricular tendo em conta os docentes do Pré-escolar	188
Tabela 25 - Análise da regressão linear para a influência do trabalho colaborativo na articulação curricular tendo em conta os professores do 1º CEB	188
Tabela 26 - Médias dos 4 factores do trabalho colaborativo no grupo de professores	189
Tabela 27 - Análise do trabalho colaborativo em função do grupo professores do 1º CEB	145

Siglário

AEC's	Actividades de Enriquecimento Curricular
CATL	Centros de Actividades de Tempos Livres
CNE	Comissão Nacional de Educação
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEB	Departamento de Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
IGE	Inspecção Geral da Educação
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da Europa
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projecto Educativo
1º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
PAA	Plano Anual de Actividades
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

Identificação do problema e sua contextualização

O estudo que apresentamos, neste trabalho em rede, tem como problemática estruturadora a Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e, teve como principais factores motivadores o confronto de ideias entre profissionais de ambos os níveis de ensino, nomeadamente, profissionais da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, em realidades profissionais diversas, ensino particular e ensino público, respectivamente, - resultando numa motivação para a realização de um estudo em rede que procurasse perceber de uma forma mais clarificadora a problemática da articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º CEB.

O processo de desenvolvimento reflexivo que o Curso de Mestrado em Gestão Curricular desencadeou sobre as nossas práticas, enquanto profissionais da educação pré-escolar e do 1º CEB, colocou a tónica na necessidade de colaboração estreita entre os diferentes profissionais, mesmo enquanto actantes em realidades diversas, todavia com preocupações comuns.

Neste sentido e seguindo uma prática de reflexividade, cada um dos mestrandos centrou-se no aprofundamento de estudos distintos, mas complementares entre si, numa organização em rede, em torno da temática da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB:

O Estudo 1 - o que agora apresentamos – pretende perceber de que forma o trabalho colaborativo entre docentes destes dois níveis de educação contribui para a efectivação de reais estratégias e práticas de articulação curricular;

O Estudo 2 – pretende, perceber em que medida a articulação curricular contribui para o sucesso educativo, na perspectiva dos participantes.

A partir dos contributos de cada estudo procuraremos compreender de uma forma mais abrangente a problemática da articulação curricular.

Com efeito, no percurso histórico da educação em Portugal temos observado uma crescente preocupação com a educação, em geral, e com a educação das crianças em particular, ao nível das concepções e objectivos enquadramentos dos seus projectos curriculares, nas realidades em que se movem, tanto na educação pré-escolar, como no 1º CEB.

Segundo Rodrigues (2005), nas últimas décadas, a separação entre estes dois níveis de educação tem sido diminuída até atenuada, muito devido a iniciativas

legislativas e à implementação de projectos, cujos princípios norteadores se situam no desenvolvimento e adopção de novas concepções em torno do currículo e da gestão curricular integrada e articulada, num horizonte de sequencialidade e unidade da educação básica. É disso exemplo a implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, consubstanciada no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que provocou na comunidade educativa inquietações e discussões traduzidas num grande número de reflexões efectuadas por investigadores e autores como Roldão (1999) e Pacheco (2005, 2008), entre outros.

Também entidades governamentais, no sentido de suscitar a reflexão entre os profissionais de educação sobre os conceitos de Currículo, Desenvolvimento Curricular e Gestão Curricular, promoveram projectos, tais como o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, no âmbito de uma reforma alargada aos contextos e ao desenvolvimento de competências de ensinar e aprender fazendo, num verdadeiro desafio à implementação de ambientes de aprendizagem activos e inovadores.

À implementação desta filosofia curricular subjaz uma revolução nos modos de encarar o acto de ensinar e aprender, à qual ninguém parece alhear-se, pois a definição de um conjunto de saberes básicos ao longo do ensino básico e a assumpção, finalmente concretizada, da importância da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica e a definição de orientações curriculares para o seu desenvolvimento, torna emergente o importante papel de uma mudança ao nível da concepção de currículo e desenvolvimento curricular, até aí elaborada, com base em programas e conteúdos definidos e padronizados, num *Currículo Nacional*.

Um currículo nacional definido para possibilitar a sua contextualização, numa lógica de desenvolvimento de competências, pressupõe a emergência de novas atitudes e acções face às suas práticas de gestão, reorientando os seus objectivos para a concepção de projectos de gestão curricular flexível e adequada aos respectivos contextos e problemáticas.

O Ensino Básico, tal como a Lei de bases do Sistema Educativo (LBSE) o configurou, pretende ser um ensino congruente, do ponto de vista das finalidades e da articulação entre os diferentes níveis que o materializam. Todavia foi constatada, na globalidade, a existência de desfasamentos entre os ciclos do Ensino Básico, bem como a falta de articulação do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com a Educação Pré-Escolar (Trindade *et al* 2001).

Enquanto profissionais da educação e preocupados com o papel e funções da escola, como insituição social e educativa, à qual compete a responsabilidade de garantir a todos, numa perspectiva inclusiva e integradora, um conjunto de aprendizagens de natureza diversificada e socialmente relevantes, percebemos o quanto a questão da articulação curricular é pertinente e necessária, porquanto fundamental para a tão almejada unidade da Educação Básica. Assim percebemos a necessidade de se promoverem práticas de gestão curricular e de reorganização das escolas, assentes num trabalho colaborativo entre docentes de diferentes níveis de escolaridade, de forma a conferir aos diferentes níveis e ciclos de ensino uma vocação de complementaridade e sequencialidade à luz dos cânones de uma nova visão paradigmática, em ruptura com uma racionalidade técnica, de pendor elitista e geradora de insucesso e exclusão escolar e social e, em contraciclo com os movimentos emergentes de uma educação para a cidadania assente nos direitos sociais.

A especial importância conferida a factores de desenvolvimento do indivíduo em sociedade tem levado diversas organizações e instituições nacionais e internacionais (CNE, OCDE, entre outras) a estudarem o desenvolvimento educativo das sociedades, nos seus aspectos de qualidade e inovação e nas suas necessidades de evolução, readaptação e constrangimentos. Neste sentido Alarcão (2008), num relatório subordinado ao tema *Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, publicado pelo CNE refere-se à articulação curricular como uma problemática em aberto, quando se pretende assegurar continuidade e sequencialidade às competências e saberes básicos que cada criança deve adquirir ao longo da escolaridade, entendida como um processo de estruturação e construção do conhecimento. Neste mesmo relatório é referido em particular a necessidade da existência de uma articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º ciclo (identificado como educação escolar, propriamente dita), provocada por duas culturas profissionais votadas, por circunstâncias diversas, ao isolamento.

Este relatório corrobora a opinião de Trindade (2001: 33) quando nos diz que “a falta de sequencialidade tem constituído um dos aspectos mais negativos do sistema educativo” e que também “é necessário reforçar a consistência entre os ciclos”, evitando “a compartimentação estanque entre ciclos”, a qual se constitui, na perspectiva do autor citado como,

“uma manifestação absurda dos cânones do paradigma mecanicista e origina rupturas traumáticas dos alunos, que não transitam entre ciclos de um mesmo Ensino Básico mas entre comunidades escolares autistas”(Trindade, 2003:54),

chamando a atenção para a importância que a articulação curricular assume na promoção do sucesso educativo dos alunos.

Na sequência deste pensamento, o autor interroga-se ainda sobre, “se os professores são de opinião de que a articulação curricular é pertinente”, e se “deve existir, se é necessária e fundamental para a educação básica” (Trindade, 2003: 54) e, também se se

“terão modificado as práticas de gestão curricular e a organização das escolas, conferindo aos diferentes ciclos da Educação Básica a sua vocação de complementaridade e sequencialidade”(ob cit: 54).

Na mesma linha de preocupações seguem os diversos relatórios de Avaliação Externa das Escolas efectuados pelos serviços da Inspeção Geral da Educação (IGE) que apontam fragilidades ao processo de articulação e sequencialidade entre ciclos.

Assim, com este estudo pretendemos saber:

- Como se posicionam os educadores de infância e os professores do 1º ciclo face ao conceito de articulação curricular?
- Em que medida o trabalho colaborativo se constitui como uma estratégia facilitadora da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB?

Destas questões de investigação emergem os seguintes objectivos que visam orientar o processo investigativo:

- Identificar representações de articulação curricular dos Educadores de Infância e dos Professores o 1º CEB;
- Identificar as práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes;
- Identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular;
- Identificar representações sobre trabalho colaborativo dos participantes no estudo;

- Identificar factores promotores de práticas de trabalho colaborativo entre os Educadores de Infância e os Professores do 1º CEB;
- Reflectir sobre as vantagens do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade da articulação curricular

Neste sentido, procuraremos perceber a necessidade de se promoverem práticas de gestão curricular e de reorganização das escolas, através de processos de planificação e acção pedagógicas assentes num trabalho colaborativo, entre docentes de diferentes níveis de escolaridade, que potencie a efectivação de verdadeiras práticas de articulação curricular assumindo que, a educação de infância é um processo que para além de ser a primeira etapa da educação básica, se estende ao longo da vida.

Sabemos que todos os processos de mudança transportam consigo a necessidade de (re)adaptações, em todos os sujeitos implicados – crianças e professores. Com os alunos, pretendemos que as transições sejam bem sucedidas e, o mais possível isentas de traumas que, eventualmente possam comprometer o sucesso educativo; com os professores, todo o processo de articulação curricular poderá ser fomentado por transformações nas culturas dominantes nas escolas e potenciado por atitudes de colaboração e trabalho conjunto.

Metodologia de investigação

Estes dois estudos organizados em rede foram desenvolvidos no mesmo Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro e em três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's) e participaram nele professores e educadores-de-infância da rede pública (pertencentes ao agrupamento em estudo) e educadores-de-infância da rede solidária.

Tratam-se de estudos exploratórios que nos permitiram obter uma maior familiaridade com a temática em estudo, em que, o processo investigativo recaiu sobre uma abordagem essencialmente de natureza quantitativa cujo instrumento principal de recolha de dados foi um Inquérito por Questionário

Também, como fonte de informação complementar, recorreu-se, sempre que se revelou pertinente, à análise documental de documentos orientadores das práticas

pedagógicas das instituições, com o objectivo de complementar a informação obtida através do inquérito por questionário.

Organização do trabalho

Após termos, anteriormente, definido a problemática e as preocupações e questões de base que lhes deram origem procederemos a uma síntese da forma como o nosso trabalho se encontra estruturado.

O trabalho encontra-se organizado em duas partes: Parte I “Revisão da Literatura – Enquadramento Teórico”, que integra quatro capítulos, e a Parte II “Estudo Empírico” que engloba três capítulos.

Na Parte I, o Capítulo I aborda os conceitos de currículo, desenvolvimento curricular e gestão curricular, no sentido de fundamentar o nosso domínio em estudo - a articulação curricular.

Neste capítulo pretendemos transmitir um olhar abrangente, à luz das novas concepções paradigmáticas que enformam os conceitos em análise, sem contudo deixar de abordar as evoluções epistemológicas inerentes a cada um dos conceitos.

O Capítulo II versa sobre o enquadramento educativo e legislativo nacional das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Currículo do 1º CEB, procurando explicitar a forma como se organiza o currículo nestes dois níveis de ensino, a gestão flexível que deve assumir para os contextos reais em que se insere e perspectivar pontos de contacto susceptíveis de apontarem caminhos de articulação curricular, na perspectiva da colaboração entre docentes.

O Capítulo III é dedicado à articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino, particularmente, entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB definida com base na legislação e orientações que a sustentam e sugerem, como também abordaremos, a sua promoção e as formas que apresenta, na tipologia de Serra (2004).

Finalmente, a fechar o enquadramento teórico do estudo, o Capítulo IV termina a nossa reflexão apoiada na literatura de referência, sobre as culturas docentes, enfatizando a colaboração e cooperação docentes nos processos de articulação curricular.

Na Parte II, o Capítulo V, que inicia o nosso estudo empírico, versa o enquadramento metodológico subjacente ao mesmo, onde caracterizamos as opções

metodológicas que nortearam o trabalho, identificando a tipologia do estudo e os contextos em que foi desenvolvido, assim como a amostra correspondente aos sujeitos envolvidos, o(s) instrumento(s) de recolha de dados e os procedimentos no seu tratamento e análise.

O Capítulo VI ocupa-se da análise e discussão dos resultados obtidos, destacando a caracterização da amostra e as variáveis em análise, seguindo-se a interpretação dos resultados sobre a temática da articulação curricular – objecto de estudo principal do nosso trabalho – e os contributos que as práticas de trabalho colaborativo podem acrescentar a processos de articulação curricular bem sucedidos. A análise dos dados será, sempre que se julgar pertinente, complementada com a análise dos documentos orientadores da gestão e práticas pedagógicas disponibilizados pelas instituições onde decorreu o estudo.

Por fim, no Capítulo VII, terminaremos com as conclusões finais no âmbito da análise e discussão dos resultados. São também apresentadas as principais limitações identificadas no contexto do estudo, dadas sugestões e recomendações para novas investigações, assim como, as implicações do estudo no contexto do trabalho colaborativo e do modo como este pode potenciar a articulação curricular entre os dois níveis de ensino abordados.

REVISÃO DA LITERATURA

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

DO CONCEITO DE CURRÍCULO ÀS PRÁTICAS DE GESTÃO CURRICULAR

Introdução

O presente capítulo versa sobre o quadro conceptual e contextualização do nosso estudo, fundamentalmente, no que respeita aos conceitos de *Currículo*, *Desenvolvimento Curricular* e *Gestão Curricular* na visão de diferentes autores e vertentes paradigmáticas que os enformam.

Considerando que a *Gestão Curricular* assume o seu maior protagonismo na escola, através de um processo entrecruzado de adequação, diferenciação e integração, enquanto processos de reflexão instituinte e contextualizada parece-nos importante reflectir sobre os novos olhares proporcionados pela visão paradigmática crítico-reflexiva.

1.1 - O Conceito de Currículo

“O pensamento sobre o currículo é tão antigo como a própria educação.” (Pratt, 1980:15)¹

Historicamente, o termo “currículo” surge-nos com maior frequência no vocabulário e práticas educativas, quando a escola se transforma numa instituição social com fins educativos. Todavia, enquanto objecto do conhecimento apenas poderemos encontrar referências a este termo, no século XIX (Paraskeva, 2000).

Verificamos que estamos perante um conceito “polissémico”, abordado a partir de múltiplas dimensões reflectindo, cada definição, a visão particular dos diferentes autores e a concepção paradigmática em que se revêem, não possuindo, assim, um “sentido unívoco” (Ribeiro, 1990: 11).

As mudanças ocorridas na sociedade do século XIX, motivadas pela expansão da era industrial, e o consequente desenvolvimento da ciência e da técnica, conduziram à necessidade de uma mão-de-obra cada vez mais especializada. Este facto levou a que a organização escolar e a eficácia dos sistemas educativos comessem a ser questionadas.

O conservadorismo, o formalismo educativo e a escola “como instituição social, criada para a transmissão dos conhecimentos das gerações adultas às gerações mais

¹ Nossa tradução.

jovens, conseguindo assim a sua perpetuação” (Traldi, 1987: 20), sem preocupações com o desenvolvimento social, de cidadania e de cultura relacionada com a instrução e com a profissão que as novas necessidades e os movimentos de mudança provocavam, começou a ser colocada em causa nos seus propósitos e intenções. Digamos que se gerou uma crise motivada pelas características de um novo modelo de organização do trabalho e mudanças aceleradas na tecnologia, com repercussões, particularmente evidentes, no contexto social, político e cultural.

É então, no século XIX que a escola toma a dianteira e ganha importância crescente na resposta aos desafios e preocupações sociais. O *desing* do currículo começava a adquirir a noção de disciplina “no seu sentido de coerência estrutural – e de ordem – no sentido de sequência interna” (Paraskeva, 2000: 31).

As teorizações sobre o currículo são, com efeito, recentes e podemos situá-las nos primeiros anos do século XX.

É nos E.U.A. que se reconhece um crescente papel ao currículo, o qual emerge como uma área do conhecimento, no domínio da educação.

Em 1918, Franklin Bobbit elaborou o primeiro tratado sobre o currículo – *The Curriculum* – e, mais tarde, em 1924 escreve a obra *How make the Curriculum*. Podemos ainda referir como importantes autores nesta matéria Charters, Thorndike, Finney, Peters e Snedden (Paraskeva, 2000; SILVA, 2008). Estes autores debruçaram-se sobre que relações deveriam existir entre o currículo e a sociedade, num período histórico determinante para a América do Norte, onde se evidenciava uma clara transição de uma sociedade agrária para uma evolução crescente da industrialização e os processos de divisão do trabalho que lhe subjazem

Segundo Apple (1992:16),

“Bobbitt e Charters responderam com as suas teorizações sobre o currículo a essa nova necessidade económica de especialização, fundamentando-se nos princípios da administração científica e construíram uma teoria de estruturação do currículo que se baseava na diferenciação de objectivos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta.”

Bobbitt entendia que a eficiência da educação assentava na eficiência do currículo. Pretendia-se que o processo educativo (ensino-aprendizagem) se confinasse a comportamentos precisos, relativamente aos resultados e ao estabelecimento e formas

de o mensurar (Tomaz, 2007). A educação constituiria toda uma série de *feitos* que as crianças teriam de executar e experimentar, para que conseguissem resolver problemas da vida adulta. Esta função técnica da educação conduz a que Bobbit defina o currículo enquanto leque de experiências dirigidas e não dirigidas no sentido de um crescimento na “direcção certa”, sendo as “actividades e as experiências” o currículo (Pacheco, 2005: 34).

Neste contexto, também Dewey (1916, in Paraskeva, 2000), entendia que a educação deveria ser encarada como uma necessidade da vida e as escolas deveriam ser o reflexo das necessidades da sociedade, sendo a educação uma reconstrução continuada das experiências vivenciadas pelo aluno, sujeito central na construção do conhecimento, numa perspectiva de inter-relação entre contextos. As escolas são o reflexo de si próprias como uma sociedade em miniatura, onde a experiência vivida se assume como crucial na valorização e desenvolvimento integral dos alunos. Currículo deveria, por isso, ser um projecto intencional, flexível e contextualizado.

Bobbit e Dewey apresentam olhares distintos sobre a educação e essa visão vai de certo modo influenciar as perspectivas que os dois têm sobre currículo.

Para Dewey a verdadeira educação deriva da estimulação das potencialidades da criança pela imposição dos poderes sociais na qual ela se encontra; para Bobbit, a educação dirige-se em primeiro lugar à orientação vida adulta, não para a vida da criança.

Bobbit inspirado pelos princípios do taylorismo desenvolvidos para a indústria, procura aplicar à escola modelos de eficiência e rentabilidade idênticos aos da “gestão científica proposto por Taylor” (Tomaz, 2007: 52). Neste contexto, o currículo é entendido como uma intenção prescritiva que se situa ao nível do que deverá ou não acontecer ou efectuar, traduzindo-se num plano de estudos ou programa estruturado, organizado em termos de conteúdos e objectivos, actividades e avaliação, conforme as disciplinas a que se dirige. Assim, currículo e programa aparecem na tradição francófona, como sinónimos (Pacheco, 2005).

Outro pensador americano – Ralph Tyler – na mesma linha de Bobbit propunha um currículo com um enfoque mais tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objectivos educativos comportamentais para atender às exigências do desenvolvimento económico de base industrial (Tomaz, 2007).

Nesta perspectiva e segundo Paraskeva (2000) e Silva (2001) a educação seria uma construção contínua da experiência vivida. Para estes autores, actividades e

experiências são *currículo*, como já anteriormente referimos, contudo Bobbit e Tyler, numa perspectiva mais tecnicista ligam a aprendizagem a planos de instrução na esteira de uma psicologia mais comportamentalista. Na obra de Tyler observamos que as raízes do seu percurso poderão ser encontradas nos princípios behavioristas puramente objectivos e experimentais, cujo sentido era a predição e o controlo do comportamento (ensino eficaz para resultados eficazes). Kemmis (1988) refere-se à importância da obra de Tyler na história do currículo, não só na sua racionalidade, como também no ecletismo em que se move com incidência na Psicologia, passando pela Filosofia e Sociologia.

Na nova Sociologia da Educação, particularmente emergente em Inglaterra, defende-se o currículo como um documento de política educativa e um construto social. É nesta corrente que situamos os trabalhos de Apple (Goodson, 2001), na esteira de sociólogos como Durkheim que compreendem a escola como um poderoso agente de socialização e o currículo escolar como um indicador do estado de evolução de uma sociedade, o qual só será “verdadeiramente compreensível no interior da sociedade e da cultura para a qual existe” (Pardal; 1993: 15).

De acordo com a literatura da especialidade verificamos a existência de uma ampla variedade de posições e perspectivas sobre o conceito de *currículo*. A definição de currículo varia consoante “as orientações, ideologias e formas de legitimação do processo de construção do conhecimento” (Pacheco, 2005: 36) adoptados pelos diferentes teorizadores.

A resposta à pergunta *o que é o currículo?* engloba problemas de grande amplitude que, de acordo com Vilar (1994: 13), nos remetem para duas ordens de razão que se afiguram importantes,

“por um lado estamos perante um conceito que é, em essência, uma construção cultural, histórica e essencialmente determinada, ou seja não se trata de um conceito abstracto anterior à própria experiência; [...] por outro lado, e como corolário da razão anterior, estamos perante um conceito que se refere sempre a uma «prática» condicionadora do mesmo e da sua respectiva teorização.”

Este dualismo que consubstancia o que se decide (no plano normativo e das ideias ou oficial), e o que se realiza (no plano real) traduz-se na ligação da teoria educativa à prática pedagógica e está, no nosso entender, para além da definição que, por muito abrangente que seja, e que, nos parecerá sempre descaracterizadora conduzirá

àquilo que Pacheco (2005: 42) denomina por “*portefoliação curricular*”, no sentido de se ter tornado um sistema de outros sistemas (político, educativo, económico, social, cultural...), portanto dependente de variados condicionalismos e de diferentes conflitos de interesses.

Apesar de localizarmos desde já obstáculos na conceptualização do termo currículo, a sua origem remonta à antiguidade clássica e, durante largo tempo, a sua construção esteve associada a uma organização de ensino onde falar de currículo e falar de programas eram uma mesma realidade (conforme já referimos) observada na definição de currículo proposta por D’Hainaut (1980: 21), na esteira do pensamento curricular de Bobbit,

“um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”.

Nesta perspectiva mais tecnicista de currículo, as decisões curriculares são tomadas a nível central, estando a sua implementação dedicada às escolas e aos professores, numa lógica positivista de investigação, onde a prática só adquire validade se for determinada por uma qualquer teoria (Pacheco, 2002). Desta concepção paradigmática decorre uma racionalização técnica e burocrática de currículo como um “produto que é oferecido”, algo “a ser entregue para ser testado” (*ob. cit.*:30).

De acordo com uma tradição centralizadora (desde meados do séc. XIX), o sistema educativo nacional conhece “um forte controlo do currículo, começando com os planos curriculares e terminando na avaliação” (Pacheco, 2008: 15). A concepção dominante encontrava-se construída em torno de planos disciplinares/áreas, com cargas horárias de duração específica para a sua leccionação, mesmo que as escolas tivessem alguma liberdade de gestão de tempos lectivos, era ao Ministério da Educação que competia decidir o quê e o como se ensina (Pacheco, 2008).

A análise da realidade educativa, na especificidade portuguesa dominante no séc. XX, resultante da situação sociopolítica vigente no país (Estado Novo) e o isolamento teórico e o poder doutrinador exercido pelo Estado na educação gerou um imobilismo conceptual, onde o paradigma e pensamento dominantes afastavam os

principais actores do processo educativo das esferas decisórias, só ultrapassado com a Revolução Democrática do 25 de Abril de 1974.

O sistema educativo em geral e o currículo em particular, desde os anos 70 têm sofrido constantes transformações. Ao procurar recuperar do imobilismo a que estiveram votados, da “manta de retalhos curriculares” e da criação legislativa sem qualquer critério (Pacheco, 2008: 16) levou a que não se equacionasse a necessidade de salvaguardar “quer a articulação entre níveis e ciclos, quer princípios gerais para o entendimento do que é uma proposta curricular” (*idem*, 2008: 16).

Então, no nosso sistema educativo, as relações entre níveis e ciclos de ensino nunca estiveram claras para os agentes educativos (professores, alunos, pais e outros intervenientes), estando os currículos entendidos como programas estruturados apenas naquilo que interessa saber, em cada disciplina do conhecimento, para cada faixa etária e demarcados do currículo, global e globalizante, nas suas dimensões formais, não formais e informais.

O insucesso dos currículos uniformes assentes numa lógica de disciplinas, baseado num paradigma tradicional de racionalidade técnica e académica, considerando o conhecimento único e universal manteve-se vigente até à década de oitenta, coexistindo correntes curriculares de diferentes orientações teóricas.

A partir dos anos 80, com a normalização do sistema educativo, principalmente, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a passagem de um ensino de massas (não selectivo e universal) para uma massificação do ensino (aumento da quantidade sem alterar a qualidade) acarretou consequências indesejadas, das quais destacamos o aumento substancial do insucesso escolar.

Embora se tenha iniciado uma tomada de consciência da gravidade da situação, a criação do ensino unificado e as tentativas de articulação entre disciplinas, não modificaram o modelo curricular dominante, continuando a ser centralizado e prescrito pelo poder central, estruturado numa lógica de disciplinas sem qualquer participação dos actores a quem ele se dirige. Sem poder decisório em relação ao currículo, os professores não alteraram as suas práticas.

Nos anos 90, o alargamento da escolaridade obrigatória e a organização do ensino básico em três ciclos sequenciais, preferencialmente articulados entre si, confrontaram a educação e o currículo com os desafios de uma sociedade em constante mutação e mostraram, de forma clara e decisiva, a “inadequação de um currículo

construído em função apenas do aluno médio-tipo, pertencente à classe média instruída e a ambientes sociais familiarizados com o código escolar” (Leite, 2003:80).

A necessidade de clarificar as necessidades essenciais do currículo e as competências a desenvolver por todos, em contextos de flexibilização que dessem resposta local às dificuldades de cada escola conduz a outros olhares sobre a educação e o currículo em Portugal.

É com esta viragem que termos como “reflexão”, “investigação”, “escola para todos”, “diferenciação” se “tornam comuns no vocabulário curricular, veiculando-se as concepções curriculares de aceitação das especificidades dos alunos” (Leite, 2003:83). A escola para todos, onde todos são diferentes exige aos docentes a capacidade de mudar de práticas após um processo reflexivo sobre as mesmas. Porém a ruptura com práticas sustentadas por uma formação de base de racionalidade técnica revelou-se lento e complexo.

A escola do ano 2000 é aquela que pretende trabalhar com todos de forma diferenciada, proporcionando sucesso e respeitando a diversidade. A esta escola pede-se que ultrapasse a mera transmissão e aquisição de conhecimentos e assuma a sua dimensão social e cultural; vivencie o currículo e o concretize enquanto plano de acção de forma contextualizada (Leite, 2003). A uniformização dos conteúdos e dos processos que os enformam, não são mais a solução para os problemas da escola actual.

É neste modelo de organização e de contextualização do currículo que a Gestão Curricular se consubstancia num instrumento de adequação do currículo nacional às realidades de cada escola e de cada aluno.

As concepções de escola e de currículo que têm prevalecido em Portugal, nas diferentes épocas, são fruto de toda uma dinâmica de acção colectiva em torno dos estudos e reflexões sobre o currículo, enquanto resposta às exigências da escola actual e da escola que queremos no futuro.

O currículo e as perspectivas que o enformam passaram para a dependência dos contextos em que se situam e de todo um conjunto de factores que, directa ou indirectamente neles exercem influência. No entender de Roldão (1999: 10-11) o currículo é uma construção social podendo-se operacionalizar em determinadas vertentes:

- “currículo é sempre um corpo de aprendizagens de vários tipos, socialmente tidas como necessárias (variando o seu conteúdo com a mudança dessas necessidades);

- [...] o currículo traduz ou deve traduzir essas aprendizagens socialmente necessárias;
- o currículo escolar corresponde a um modo estruturado e sistemático de organização das aprendizagens com vista à sua operacionalização em competências, isto é, ao seu uso social e cultural pelos actores;
- o currículo define-se assim pela sua finalidade e intensionalidade – ou seja, os saberes, as técnicas, as aprendizagens de vários tipos não são currículo por si mesmas – só se tornam curriculares porque e enquanto organizadas para determinada finalidade ou intenção, que corresponde a necessidades e finalidades socialmente reconhecidas”.

Neste sentido a literatura é profícua em apresentar tentativas práticas de conceptualização do currículo, sustentando as grandes mudanças de paradigma, onde assentam as concepções de escola e de currículo que hoje temos em Portugal.

Numa mudança paradigmática claramente de inter-relação entre diferentes contextos de decisão “define-se currículo como um projecto, que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional” (Pacheco, 2002: 35). De um carácter previsível e prescritivo do currículo, passamos a olhá-lo como sendo também,

“constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial [...] contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais, comportamentos, valores, orientações ...” (Silva; 2001: 148).

Esta visão de currículo mais abrangente, característica de um paradigma crítico-reflexivo, de contornos ecológicos retoma a sua actualidade no meio académico, porém a partir desta constatação, teorizar sobre o currículo constitui um enorme desafio, transcendendo os aspectos específicos ligados ao ensino e à aprendizagem, transformando-se num instrumento de informação e comunicação de matriz civilizacional intrinsecamente relacionado com a cultura. Assim, como afirma Grundy (1992:5),

“currículo ... é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possuiu alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.”

Goodson (1997: 79) considera também que “o currículo escolar pode ser visto como um veículo portador de prioridades sociais”. A sociedade e os seus conflitos têm influência directa no currículo. O currículo assume concepções e identidades distintas conforme os objectivos da escola e da sociedade, nos seus diferentes momentos históricos. Estes aspectos estão, inevitavelmente, dependentes das capacidades reflexivas dos professores “no diálogo com as situações reais de trabalho” (Tomaz, 2007: 56), o que nos remete para um paradigma de natureza crítico-reflexiva. Teorizadores da escola norte americana como Rule, Schlebert e outros (Sacristán, 2000) concebem o currículo como experiência ou guia de experiência, cuja responsabilidade em as desenvolver pertence à escola, com finalidades e objectivos precisos e bem delineados, reflectindo a herança cultural. O currículo consubstancia-se num plano contendo conhecimentos, valores e atitudes a serem dominados pelos alunos no sentido da melhoria da sociedade.

Nesta perspectiva, o currículo está claramente dependente dos contextos em que se movem os seus actores, as intenções, os interesses e as forças que enformam a diversidade e complexidade das situações. Está, então interdependente de práticas que não se reduzem unicamente à prática pedagógica (Pacheco, 2001; Sacristán, 2000).

O valor do currículo enquanto projecto concretiza-se numa prática “na qual se estabelece um diálogo (...) entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores que o modelam” (Sacristán, 2000:16) dentro de um sistema escolar concreto difícil de conceber em conceitos simples.

Grundy (1992) não concorda com a ideia de currículo como aglomerado de programas ou planos para a aquisição de conhecimentos. Afigura-se necessário reconceptualizar a ideia de currículo que compreende uma acção reflexiva sobre uma praxis de gestão continuada do currículo construído nos e, a partir, dos contextos em que se insere.

Para King (1986, in Sacristán, 2000: 22), na esteira do que temos vindo a defender, “o significado último de currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere”: o contexto de aula, o contexto pessoal e social, o contexto histórico-escolar e o contexto político-económico. Esta relação de forças imposta pela sociedade exterior desenvolve pressões que influenciam a configuração dos currículos, os seus conteúdos e metodologias de desenvolvimento.

Neste sentido entendemos, e de acordo com Morgado (2000), que o currículo ao veicular determinados pressupostos sócio-políticos, históricos, religiosos e filosóficos,

estes estruturam o discurso curricular, dando origem a classificações diversas que pretendem sistematizar as diferentes concepções de currículo.

Considerámos importante compreender as posições mais significativas na conceptualização do currículo e procurámos relacioná-las com os enfoques paradigmáticos vigentes, nas diferentes épocas. Observámos que, da sua ambiguidade e complexidade decorrem também olhares diversos sobre a escola, o professor e o aluno, que ganham, ao mesmo tempo a sua legitimidade no processo educativo, através do currículo (Roldão, 1999a).

Concordamos com Pacheco (2005) ao referir-se à inexistência de uma única e verdadeira definição de currículo que reúna todas as ideias sobre educação e estruturação de actividades com ela relacionadas e, também com Ribeiro (1990:11) quando afirma que o termo currículo “não possui um sentido unívoco”, existindo várias definições. A sua justificação encontra-se na diversidade de conceitos de educação, das suas finalidades e, concomitantemente, nas posições ideológicas (filosóficas, políticas, económicas e sociais) que lhe subjazem.

Na sua essência, deparamo-nos com uma enorme complexidade e ambiguidade. A resposta à questão “*o que é o currículo?*” arrisca-se a não ser respondida, na medida em que o currículo se assume como “um projecto em formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico” (Pacheco, 2005: 44).

O currículo é perspectivado a partir de uma lógica de acção da qual não se pode dissociar a afectividade legitimada através de processos de partilha e articulação.

Situando-nos agora em contexto nacional, embora na organização curricular do nosso país continuar a prevalecer a lógica disciplinar, o currículo integra o social, o cultural e o pessoal, ou seja, as novas aprendizagens que estão para além das disciplinas. Também, e para além das orientações emanadas do poder central cabe a cada realidade onde se aplica, a sua gestão local, articulada e colaborativa, rompendo com as amarras do individualismo dominante na cultura docente.

1.2 - Conceito de Desenvolvimento Curricular

Uma concepção alargada de currículo conduz-nos a um processo de desenvolvimento curricular, que contribui para um aprofundamento sistemático da compreensão da realidade associada ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências configuradas num projecto que possibilite a emancipação do aluno, onde se perspectiva um percurso em que, alunos, pais, professores e outros actores da comunidade educativa se encontram livres para “negociar determinados conteúdos curriculares, pelo que se insiste em integrar os professores em comunidades críticas, já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva (Pacheco, 2005:48).

À semelhança do conceito de currículo, definir o conceito de desenvolvimento curricular é uma tarefa de uma enorme complexidade. Tal como salienta Pacheco (2001: 63) a noção de desenvolvimento curricular “depende da noção perfilhada de currículo”.

Alguns autores têm afirmado que, a literatura educacional e pedagógica sobre desenvolvimento curricular começa com os trabalhos de Bobbit, nas primeiras décadas do séc. XX; Tyler, nos anos 50; Hilda Taba, em 1960; e depois por D`Hainaut e outros nos anos setenta e seguintes. A história do desenvolvimento curricular sofreu, de então até à actualidade, um grande impulso (Emídio, 1992).

Para Ribeiro (1991) o conceito de desenvolvimento curricular pode ser analisado em duas acepções ou sentidos: uma acepção alargada de desenvolvimento curricular que o define como processo dinâmico e contínuo, desenvolvido em diferentes fases que vão desde a justificação do currículo a concepção-elaboração, implementação e avaliação, muito na linha do paradigma crítico-reflexivo; e um sentido mais restrito que identifica o desenvolvimento curricular com a construção do plano curricular, concepção esta acentuadora da dicotomia entre currículo (enquanto plano de ensino-aprendizagem) e processo efectivo de ensino-aprendizagem, mais característico de uma racionalidade técnica.

Todo o processo de desenvolvimento curricular deve valorizar a “continuidade entre plano curricular e a situação de ensino-aprendizagem em que aquele se concretiza” (*ob cit*: 6), estando o currículo, permanentemente, em desenvolvimento. Então, como

processo em movimento, o desenvolvimento do currículo nunca está totalmente acabado.

Quando nos centramos nos indivíduos e as suas modalidades de acção encontramos-nos no plano do desenvolvimento curricular. Porém, numa abordagem mais precisa, estas duas tarefas – construção do currículo e desenvolvimento do currículo – ocorrem em simultâneo, produtos da dinâmica interpessoal de tomada de decisões (Machado, 1999).

O conceito de desenvolvimento curricular tem a ver com a concepção (*design*) da acção pedagógica, que acontece nos mais diversos âmbitos de decisão, depende das condições, recursos e limitações dos contextos e das forças de influência externas e internas que o enformam (Roldão, 2000a; Pacheco, 2001). Daí, o plano de acção – dimensão instituinte – ser da maior importância nos processos de reconceptualização curricular.

No processo de desenvolvimento do currículo encontramos uma interdependência entre diferentes elementos: pessoas, poder, procedimentos e participações, tomadas de decisão e processos de aplicação. Esta dinâmica ocorre em contextos que se encontram, como constatamos, em permanente mudança.

Para Pacheco (2001) o desenvolvimento curricular é um processo sistémico de interrelacionamento entre os diferentes componentes. Esta complexidade dinâmica do desenvolvimento curricular leva à contínua (re) construção das intenções que envolvem os diferentes contextos, colocando-nos, desde já, perante uma abordagem de características ecológicas de fases distintas com a intervenção de diferentes agentes curriculares.

Na mesma linha de pensamento, Sá-Chaves (1999:28) afirma que,

“o conceito de currículo na sua máxima abrangência parece apontar para um espaço de mediação múltipla entre o aluno e o conhecimento, entre o professor e o conhecimento, entre o aluno e o professor e entre este micro contexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural e nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e interacção permanente”.

Numa concepção de racionalidade “crítico-reflexiva”, o processo de desenvolvimento curricular é contínuo e complexo, construído sobre uma constante

reflexão sobre a prática¹. Nesta perspectiva de desenvolvimento curricular, em que o currículo é perspectivado como projecto, o professor, na realidade assume um papel prodominante.

O espaço é, sem dúvida, a escola percebida numa contextualização ecológica, dinâmica, modificável e em desenvolvimento permanente (Portugal, 1992).

Sá-Chaves (1999), contesta assim a ideia de que o currículo seja entendido enquanto conjunto de programas, planos ou conhecimentos a adquirir. O currículo é algo que se constrói na base da reflexão e da sua gestão continuada, é um espaço de mediação e de construção.

Na interpretação de Pacheco (2001), não é um processo racional, totalmente objectivo, nem tão sequenciado e sistemático, “as decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos ou sobre problemas específicos e não propriamente através de reformas globais” (*ob. cit.*:64).

Vilar (1994: 40-41) delimita, naquilo a que designa por “política curricular” três níveis de decisão:

- o primeiro nível de decisão que diz respeito ao modelo curricular em adopção, colocando em contraponto “currículo aberto”/“currículo fechado”; em que, o primeiro dá a possibilidade de ser adaptado aos diferentes contextos integrado num paradigma critico-reflexivo e o segundo tipifica as intervenções educativas, vinculadas ao paradigma da racionalidade técnica;

- o segundo nível de decisão remete-nos para a organização interna do próprio currículo e estamos a falar de “Projecto Curricular” enquanto modelo de concepção;

- o terceiro nível de decisão determina “o espaço para decidir sobre o grau de participação dos diferentes agentes educativos na elaboração do currículo”. Assim, a construção do currículo é tarefa do poder instituído ou tarefa exclusiva dos professores? Parece-nos que uma implicação mais efectiva dos professores na elaboração do currículo é a garantia da sua adequação, (enquanto projecto), às necessidades do meio envolvente. Note-se que esta presença activa dos professores não é impeditiva da intervenção de outras instâncias ou “agentes educativos”. O esquema de abordagem passa por uma relação dialéctica entre teoria e prática e por uma relação ecológica entre escola e meio. Nesta perspectiva, o desenvolvimento curricular é um processo de

¹ Zeicher afirma que “não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela” (Sá-Chaves, 2007: 39).

construção significativa do conhecimento através de uma praxis activa e reflectida, em permanente construção, mas nunca acabada.

Efectivamente, o desenvolvimento curricular é uma tarefa que compete a muitos profissionais, onde o mais importante e, talvez o mais responsável, é o professor. Como afirma Sá-Chaves (2007: 39) podemos falar de

“profissionais construtores de currículo, integrando um processo de desenvolvimento curricular que retoma da ideia base a sua dimensão instaurativa e dinâmica, de trajecto comum e partilhado, de caminhada instituinte, flexível, transformante e transformável para poder manter-se aberto a todos os possíveis”.

Ao contrário, quando centramos o desenvolvimento curricular nos objectivos (numa perspectiva restrita), o currículo é concebido como um plano estruturado de aprendizagens a efectuar pelos alunos com vista à resposta a soluções que a sociedade exige à escola – concepção da racionalidade técnica – em que o professor, enquanto técnico transmite conhecimentos de forma automática e mecânica, apelando à memorização de alunos passivos e reprodutores, com a ausência da variável contexto.

O desenvolvimento curricular centrado no processo (numa perspectiva alargada) configura o currículo como um projecto orientado para a resolução de problemas. O professor passa a participante na concretização do processo curricular (Sacristán, 2000) e o currículo é visto como uma construção adaptada ao contexto escolar, mais do que um produto ou resultado, é uma “ferramenta nas mãos do professor” (Pacheco, 2001: 140) adaptada às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O professor assume um lugar central de agente curricular – decisor; e o aluno passa a participante e membro activo da sua própria aprendizagem, segundo os princípios do construtivismo e da aprendizagem significativa (*ob cit*: 141).

O modelo centrado nas situações, também conhecido por modelo crítico do desenvolvimento do currículo (à semelhança da teoria curricular), configura o currículo como sendo uma construção colectiva (numa perspectiva de valorização dos contextos) de professores e alunos, ao nível da sala de aula, apelando ao trabalho colaborativo, com um interesse emancipatório só possível se existir uma atitude crítica e auto-reflexiva sobre a acção (Pacheco, 2001).

Neste processo contínuo de decisão, o currículo aparece-nos como uma construção que ocorre em diferentes contextos que, para Pacheco (2005) correspondem

a diferentes etapas da sua concretização. À semelhança de Gimeno, porém circunscrito à realidade portuguesa, Pacheco (2005) apresenta várias etapas ou fases correspondentes a diferentes níveis de decisão curricular: “político/administrativo – no âmbito da administração central; de gestão – no âmbito da escola e da administração regional; de realização – no âmbito da sala de aula” (Pacheco, 2005: 54-55).

Numa análise dos princípios gerais orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico¹ e secundário² encontramos para além da educação para a cidadania como matriz curricular, uma necessidade de coerência e sequencialidade dos ciclos e níveis de ensino, numa clara alusão à necessidade de procedermos à implementação efectiva de mecanismos de articulação curricular, no nosso entender, só possíveis através do desenvolvimento de processos de trabalho colaborativo.

Pacheco (2005) ao identificar os três domínios de decisão curricular (central, regional e local), configurando as competências de cada um dos interlocutores reconhece, pelo menos duas perspectivas diferentes de configurar e planificar o currículo: “uma prescritiva e outra flexível nas orientações; uma linear e outra interdependente nas fases; uma diferenciada e outra colaborativa na delimitação das competências “ (Pacheco, 2005: 57).

O currículo é concebido a nível central, porém é ao nível regional e local, em cada escola e por parte dos professores que deverão ser criadas as condições para a sua gestão flexível, diferenciada, articulada e participada de forma colaborativa, tal como prevêem a LBSE, o Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, Portaria nº 91/92, art. 8º, alínea a), entre outros.

Este modelo claramente centrado na escola atribui um papel autónomo e criativo aos intervenientes numa base de colaboração e colegialidade sustentada por práticas auto-reflexivas.

Desta concepção de currículo emerge o conceito de desenvolvimento curricular, ao nível da Escola e do Professor como “um genuíno processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos”. Esta concepção (de autonomia e criatividade) “envolve toda a dimensão processual e dinâmica de currículo, considerando as duas vertentes: a sua construção e a sua implementação no terreno”, em suma é o currículo em acção reflexiva (Roldão, 1999a: 38; Roldão, 2007: 2). Equacionando-se um ensino

¹ Decreto-Lei n.º 6/2001 (art. 3º).

² Decreto-Lei n.º 74/2004 (art. 4º)

de qualidade, o professor assiste a um reforço da profissionalidade docente, sendo-lhe exigido o papel de “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão: 1999: 38). Por outro lado, o aluno emerge como agente activo e reflexivo da sua aprendizagem, entendida como saber em acção.

As perspectivas de desenvolvimento curricular aqui sintetizadas constituem um enorme desafio para o nosso sistema educativo e estão associadas a problemas complexos que têm a ver não só com a identidade e desenvolvimento da profissionalidade docente, mas também com a criação de condições que lhes permitam assumir efectivamente um maior protagonismo na gestão do currículo. A assumpção deste protagonismo passa por gerir uma autonomia ao nível do desenvolvimento curricular que garanta uma intencionalidade educativa e uma gestão articulada de competências a serem trabalhadas, numa dimensão instituinte (Sá-Chaves, 2003). O professor é um importante protagonista em todo o processo de desenvolvimento curricular, tanto ao nível da escola como da sala de aula. É o professor que reflecte sobre o currículo, repensa-o e reconfigura-o, adequando-o às diferentes características da realidade em que se move (Tomaz, 2007).

Na sua origem, o desenvolvimento curricular é um conceito que, para além da execução tem a ver com a concepção, a prática, a reconceptualização e o voltar à prática. Para Roldão (2000: 18) “o desenvolvimento curricular não é sinónimo de planificação nem de execução [...] essa é apenas uma das faces” é um processo circular e integrado de articulação da concepção e da reflexão sobre o currículo, a prática e os seus mecanismos e a indispensável reflexão sobre as práticas.

1.3 - Conceito de Gestão Curricular

A gestão curricular surge-nos como um processo de adequação, diferenciação e integração curriculares.

Na tentativa de apoiar as escolas numa construção partilhada de processos de gestão do currículo, enquadrados num desenvolvimento flexível da gestão das diferentes componentes do mesmo, adequado a alunos e a contextos diferenciados, enquanto campos de reflexão instituída e instituinte, assim como a sua articulação procurou-se, em Portugal, que a gestão curricular consistisse na assumpção das seguintes competências (art.9.º, Decreto-Lei n.º 43/89):

- “a) Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras estabelecidas...”
- “b) Participar em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares regionais e locais que traduzam a inserção da escola no meio...”
- “c) Organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola.”
- “d) Planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas...”
- “e) Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas...”
- “f) Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, sem prejuízo das orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação.”

Autores como Pacheco (2008: 27-40), apesar de considerarem estarmos perante uma “autonomia curricular relativa”, a gestão do currículo também pertence à escola e aos seus intervenientes na assumpção de novas práticas de gestão curricular. A saber:

1. Organização curricular por projectos: intervenção exclusiva da escola e concretizada através de um Projecto Educativo desenvolvido numa lógica de colaboração, conforme o previsto nas competências dos departamentos curriculares, entre as quais destacamos a articulação curricular realizada pelos professores ao nível de grupos específicos (departamentos curriculares) e ao nível de um órgão deliberativo (conselho pedagógico)¹.
2. Articulação das componentes curriculares: “assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo”²
3. Organização de ofertas curriculares: dentro da sua autonomia e da concretização do currículo nacional, a escola deve esclarecer e colocar à disposição da comunidade opções curriculares e estratégias de diversificação curricular que tende para uma melhoria das condições de aprendizagem e para a promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular e colaborar com todos os intervenientes no processo educativo no sentido do sucesso.

¹ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, art.33, art. 42º, art. 43.

² Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 Janeiro, art. 5º.

A organização e gestão curricular por projectos pressupõem, no nosso entender e, concordando com Pacheco (2008), mudanças significativas não só a nível organizacional como profissional, na pessoa dos professores.

Gerir o currículo implica uma análise das situações, tomar decisões e agir em conformidade com elas, sendo que, estas decisões se tomam a vários níveis: central – escola – sala de aula, sempre numa atitude de avaliação e reformulação de práticas, promovendo a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, numa sociedade assumidamente competitiva.

Tal como refere Dinis (2002: 15),

“o domínio da gestão curricular situa-se precisamente no cruzamento entre o currículo e o desenvolvimento curricular, que poderá ser marcado pela centralização de decisões curriculares ao nível da Administração Central, ou pelo deslocamento para as escolas de níveis e campos fundamentais de decisão”.

Na gestão e decisão curricular, ao nível das escolas considera-se relevante o papel de estruturas de coordenação curricular intermédias, nos processos de realização conjunta de tarefas de planificação entre e inter departamentos o que nos remete para a criação de condições de modificação da cultura escolar predominante. É necessário acentuar os processos de colegialidade, participação e parceria “entre os diversos actores curriculares e, particularmente, ao desenvolvimento da profissionalidade docente” (*idem*, 2008: 40).

Esta contextualização nacional da gestão curricular implica que o projecto curricular seja orientado por uma intencionalidade própria, objecto de negociação entre os diferentes actores educativos (alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade educativa) e que seja significativo para quem o configura e desenvolve. Entendemos a escola como “centro de gestão educativa contextualizada” (Roldão, 1999a), e o docente, na sua intervenção, como um profissional reflexivo em todo o processo de tomada de decisões, um mediador entre o currículo instituído e a sua acção instituinte, na adequação às necessidades e aos contextos, como referimos anteriormente.

A gestão curricular está inerente às práticas docentes e consubstancia-se num processo de tomada de decisões que são orientadas por finalidades que, no entender de Roldão (1999) passam por decidir o que ensinar e o porquê, como, quando, quais as

prioridades, qual a organização e que previsão de resultados. O protagonismo da gestão curricular passou dos centros de decisão da Administração Central para as escolas.

É aos professores que cabe o processo de gestão do currículo que, no 1º CEB, é da responsabilidade do professor titular de turma, embora com o apoio de outros intervenientes, sempre que se justifique tal intervenção. Parece-nos ser aqui que reconhecemos algumas limitações e até alguns constrangimentos, fundamentalmente respeitantes à articulação curricular e ao trabalho em colaboração. Não podemos esquecer que a formação inicial da maioria dos docentes do 1º CEB, actualmente em exercício, foi largamente marcada pelo paradigma da racionalidade técnica e por processos de trabalho solitários, tanto na sua gestão, como ao nível da sala de aula, sem oportunidades e disponibilidade para a discussão e a tomada de consciência das próprias práticas.

Não obstante estarmos em presença de novas configurações de currículo e desenvolvimento curricular, que estão para além dos conteúdos programáticos, envolvendo actividades desenvolvidas fora do contexto disciplinar, vivências decorrentes da tipologia organizativa da escola e até nos diversos procedimentos assumidos no desenvolvimento da acção educativa, tal como já salientámos anteriormente, pretendemos perspectivar as posições dominantes de interpretação do currículo e das formas de o gerir.

Inúmeros autores salientam o fenómeno de massificação do ensino como um dos factores de pressão no sentido da qualidade dos serviços educativos e do sucesso/insucesso das aprendizagens. A diversidade de públicos trouxe para a escola as mais diversas experiências, preferências, interesses, estilos de aprendizagem e necessidades, fazendo com que uns aprendam mais facilmente que outros. Sendo assim, questionamos como poderá o professor proceder para que cada aluno desenvolva as suas capacidades até ao máximo do seu potencial?

A possibilidade da escola poder responder aos novos desafios com que se defronta, está dependente, em larga medida, da sua capacidade em afirmar a sua autonomia, reflectir e em desenvolver processos inovadores que conduzem à qualidade educativa. Falamos aqui de uma escola reflexiva, “que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, se confronta com o desenrolar da sua actividade em processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2007: 25), no pressuposto de que a gestão curricular assenta numa visão estratégica e no pensamento e prática reflexivos.

O conceito de gestão curricular tem subjacente a ideia de que o currículo prescrito pelo Ministério da Educação, a nível nacional, tem maiores probabilidades de adequação às realidades locais se os que nele intervierem forem os próprios actores locais. Gerir o currículo nacional de um modo contextualizado implica que a escola e os professores se apropriem de um quadro de princípios orientadores e partam para situações reais, dando forma e sentido a práticas curriculares que promovam um ensino para todos e de melhor qualidade.

Reconhecemos, claramente, que gerir e flexibilizar o currículo são opções a nível organizacional e de desenvolvimento do currículo que se encontram associadas. Flexibilizar e gerir o currículo significa deslocar os centros de decisão curricular e entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção local (Roldão, 2000).

A esta apropriação crítica e instituinte do currículo formal (instituído) não terão sido alheios três grandes factores que, segundo Roldão (1999a), interagiram na dinâmica da construção e evolução dos currículos: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno. Estes três factores articulam-se entre si. “a concepção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo quanto com concepções sociais de carácter valorativo num momento determinado” (Roldão, 1999a: 16).

A par destes três grandes factores que envolvem as práticas de gestão curricular existe uma dimensão que, pela sua importância, enforma todo o processo de tomada de decisões e preside à gestão curricular. Estamos a falar do conhecimento profissional do professor reconhecido nos trabalhos de Shulman (Sá-Chaves, 2007). Com efeito, este autor identifica várias dimensões inerentes ao conhecimento profissional do professor das quais destacamos o conhecimento pedagógico do conteúdo,

“referido a competências reflexivas de articulação entre saberes científicos e pedagógicos, que permitem tornar os conteúdos compreensíveis pela sua (des)construção, transportando o professor para além do mero executor (numa racionalidade técnica do instituído), tornando-o (através de uma acção instituinte por via da fundamentação reflexiva) num gestor ecológico ajustado às culturas e circunstâncias de cada movimento e situação” (Sá-Chaves e Alarcão, 2000: 131).

Concluindo, a gestão curricular aponta para a clarificação das intenções do projecto e planificação dos seus processos concretizadores e orientadores da acção

educativa. A gestão curricular deve promover uma organização mais funcional de todo o contexto de vivência da cidadania democrática da escola. A organização funcional do contexto escola conduz a uma tomada de consciência do aluno como um todo sistémico e competente. A concretização de uma gestão curricular efectiva pressupõe esta leitura do aluno e do (s) processo (s) de aprendizagem que o contextualizam. A escola, ao serviço de um aluno/cidadão, que se objectiva activo e participativo deve avaliar (e avaliar-se) em permanência para que lhe seja possível adequar procedimentos, expectativas, motivações, necessidades, dificuldades, enquadrando-as numa gestão curricular que objectiva um desenvolvimento integrado e continuado. Assim, desde logo, a Escola, numa gestão flexível de currículo deverá proporcionar a articulação entre ciclos e a assumpção do processo de ensino-aprendizagem como um *continuum*.

A gestão curricular assumida e centrada na escola está baseada em princípios de autonomia e responsabilização da própria escola que se apropria do currículo instituído numa dimensão estratégica, envolvendo um trabalho conjunto articulado e partilhado de,

“caracterização da escola que se tem e de identificação da escola que se quer ter, não apenas um projecto educativo de mais actividades organizadas, mais sedutoras e aliciantes, mas a procura de uma identidade, de uma marca, de uma energia, de uma diferença, na qual a maioria se reconheça e se inscreva como autor e não apenas como actor de uma peça que outrem escreveu” (Sá-Chaves, 1999: 11).

Síntese

Para sintetizar, podemos então entender a gestão e o desenvolvimento curricular como um percurso instituinte, como refere Sá-Chaves, um projecto comum e partilhado, crítico e reflexivo em que a gestão curricular assenta numa visão estratégica de escola e num pensamento e práticas reflexivos (Sá-Chaves, 1999). Os professores não reflexivos, por norma aceitam, nas situações em que são confrontados, os pontos de vista dominantes e para contrariar esta atitude de passividade característica, em muitos momentos, de uma racionalidade técnica que ainda se faz ouvir, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro coloca grande ênfase da adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, através da concepção de um projecto curricular de escola, adequado ao

contexto particular de cada turma, num projecto curricular de turma, ambos construídos articuladamente e colaborativamente no terreno da gestão de decisões no seio da organização.

CAPÍTULO II

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO (1º CEB)

Introdução

O presente capítulo pretende transmitir uma imagem de como se constitui e organiza a Educação Pré-Escolar em Portugal, bem como, o modo como se enquadra na organização curricular nacional. Procuraremos enfatizar a sua especificidade no quadro da educação em Portugal, tanto ao nível dos diferentes modelos modeladores das suas práticas, como referir, de forma breve, os documentos curriculares para a educação de infância, olhando o passado e ampliando a nossa análise até ao presente, realçando o quão crucial são as questões da continuidade educativa explícitas nos documentos e consideradas essenciais na transição para o 1º CEB.

No sentido de contribuir para uma abordagem e clarificação do objecto de estudo do nosso trabalho, tratando-se de um estudo centrado no processo de articulação escolar entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, consideramos também importante analisar como se organiza o currículo no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e as suas implicações nos processos de desenvolvimento de mecanismos de Articulação Curricular facilitadores de transições *intercontextuais* Bronfenbrenner (1979) construídos colaborativamente entre os diferentes intervenientes, em particular os docentes, enquanto actantes principais nas relações de aproximação dos dois contextos educativos em análise –jardim-de-infância e escola.

Assim, a par da importância das orientações curriculares para o pré-escolar, apresentamos no contexto educativo português o importante período de viragem na realidade educativa do 1º CEB desde a promulgação da LBSE, em 1986, até às reformas curriculares introduzidas pelo Projecto de Gestão Flexível do Currículo, culminando com o processo de revisão curricular do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que, no seu preâmbulo reforça a articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico, de modo a efectivar a sequencialidade prevista na LBSE.

2.1 - O Currículo na Educação Pré-Escolar

Sendo a educação da infância a primeira etapa da educação básica ficamos, inevitavelmente, comprometidos com todo um processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, com qualidade.

Este ponto tem como principal objectivo procurar contribuir para a reflexão do modo como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar se constituem como um instrumento de apoio ao trabalho do educador, a par do reconhecimento e mais-valia transportada pelo conhecimento dos modelos curriculares mais divulgados e implementados no nosso país, num exercício de identificação dos desafios que hoje se colocam aos profissionais envolvidos, nomeadamente, a construção articulada e partilhada de saberes entre casa – criança – educador – professor, num apelo a novas dinâmicas colaborativas.

2.1.1 - Esboço Histórico

No decorrer das diferentes pesquisas, podemos observar que é difícil encontrar consensualidade, tanto na definição do termo currículo como de modelo(s) curricular(es), como veremos. As variações concordam com as tradições teóricas em que os diferentes autores se posicionam.

Os modelos curriculares não implicam em si, uma uniformização de práticas, contudo orientam para uma diversidade, sempre desejável numa verdadeira intensionalidade educativa, processo fundamental na construção da diferenciação curricular.

Em Portugal existiam tradicionalmente distinções entre os cuidados levados a cabo pelas instituições (denominadas genericamente por Jardins de Infância¹) vocacionados para actividades educativas e outras mais direccionados para a prestação de cuidados ao apoio às famílias (ME, sd), contudo a preparação e a implementação das

¹ Em Portugal, a oferta de educação e cuidados para a infância é tutelada por dois organismos governamentais, Ministério do Trabalho e Solidariedade e Ministério da Educação, dos 0 aos 3 anos no primeiro e dos 3 aos 6 anos no segundo, sendo os serviços assegurados por instituições pública e privadas, contudo, dos 3 aos 6 anos as orientações educativas são as mesmas para ambos os sectores.

Orientações Curriculares levadas a cabo pelo Ministério da Educação e introduzidas a nível nacional oferecem um referencial comum a todos os educadores na variedade de estabelecimentos que funcionam em Portugal.

Delineando um momento histórico, as preocupações sobre a educação da infância, no mundo ocidental, remontam há pelo menos 3000 anos a.C., com prevalência na valorização do desenvolvimento educativo do espírito e do corpo (Pinto, 1977). Porém, é a partir dos séc. XVI e XVII que,

“ [...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos. As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a diferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas” (Pinto, 1997:44).

Foi no séc. XIX que a imagem da infância e das preocupações educativas a ela associada desencadeou a procura de (novos) métodos de educar e escolarizar crianças. Personalidades da pedagogia infantil como Rousseau e Pestalozzi ocuparam lugar de destaque no “século pedagógico” (Luzuriaga, 1987), dando atenção ao seu potencial educativo.

Em consequência de todos os movimentos em torno da educação da infância, “as instituições Pré-Escolares firmam-se nos países europeus e americanos como *Jardins-de-infância*, não apenas devido a transformações que a sociedade enfrentou, mas também devido à influência das descobertas da Psicologia e da Pedagogia, no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil” (Garanhani, 2000: 114).

O primeiro Jardim-de-infância, segundo Nicolau (1997), foi criado na Alemanha, em 1837, em plena Revolução Industrial, por intermédio de Froebel (discípulo de Pestalozzi) cujas funções se centravam na formação de professores e na criação de métodos e equipamentos para as instituições.

As experiências pedagógicas continuaram, na Europa, durante o séc. XIX e início do séc. XX com Maria Montessori e Decroly. A primeira dava ênfase, no seu método de educação, a aspectos relacionados com o crescimento biológico e o desenvolvimento infantil – a vida era desenvolvimento e a educação era permitir esse

desenvolvimento. Liberdade, actividade e respeito pela individualidade vieram revolucionar as concepções de sala de aula, materiais e organização geral de todo o ambiente escolar e metodologias aplicadas. À educação sensorial era dada especial importância (Garanhani, 2000).

Por outro lado, Decroly enfatizava o intelecto,

“entendendo que o fim último da educação é o desenvolvimento e a conservação da vida. A educação deveria colocar o indivíduo, com a maior autonomia de energia e de tempo, em condições de alcançar o grau de desenvolvimento que a sua constituição e solicitações do meio lhe exigem. Para isso defendia o máximo rendimento do ensino escolar” (Rola, 1994, in. Garanhani, 2000:115).

O séc. XX foi, na realidade, o século da criança, mas a partir da Segunda Guerra Mundial é que se desenvolveram e aprofundaram os debates em torno dos cuidados a ter na preparação da educação, nos primeiros anos de vida. Conforme revela Kramer (1987), a influência da Psicanálise e das teorias do desenvolvimento infantil trouxeram novas orientações metodológicas para a educação escolar da infância. “Houve a redescoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vigotsky [...] a preocupação com os métodos de ensino reaparecia” (Rola, 1994, in. Garanhani, 2000: 28).

Em Portugal, desde o início do séc. XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância, até à actualidade assistimos ao aparecimento de duas redes institucionais dependentes de organismos diferentes associado a uma indefinição curricular com consequências no funcionamento e desenvolvimento da educação das crianças, vida e história dos profissionais a ela ligados (Cardona 2008).

Verificámos, pela breve resenha histórica que, nos modelos de educação infantil predominou alguma racionalidade envolvendo o corpo e o intelecto, movimentando-se a educação intelectual em função dos significados e importância atribuídos ao desenvolvimento do corpo.

Na actualidade, as discussões priorizam um universo de estudos mais lato, sublinhando cada vez mais e com mais ênfase a importância de uma educação de qualidade, alicerçada numa pedagogia estruturada, intencional e contextualizada.

2.1.2 - O Quadro Legal Português

Sublinha-se, cada vez mais e com maior ênfase a importância de uma educação de infância de qualidade que tenha um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança e que, qualquer actividade que não seja de alta qualidade representa uma perda de oportunidade.

Aos profissionais de educação de infância solicita-se uma atenção redobrada e permanente aos saberes que cada criança transporta consigo, consequentemente, a qualidade na organização de um ambiente educativo estimulador e a promoção de padrões de elevada qualidade, nos centros de educação de infância levou à indicação de linhas orientadoras imprescindíveis a uma prática organizada .

Em Portugal, diversos diplomas legais entre os quais a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, lei nº 46/86 de 14 de Outubro) comportam já referências a aspectos curriculares da Educação Pré-Escolar.

De acordo com a LBSE, embora a Educação Pré-Escolar, no seu aspecto formativo seja complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreitas ligações (Art. 4º, alínea 2), nos seus artigos 4º e 5º referem-se a aspectos curriculares, tais como:

“Desenvolver a formação moral da criança e o seu sentido de responsabilidade...”;

“Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”;

“Incluir hábitos de higiene e de defesa da saúde colectiva”.

As referências a “conteúdos e métodos apropriados” não são especificados, contudo, a articulação com a família vem ao encontro da função do pré-escolar, enquanto contributo da acção evolutiva da família.

A articulação entre ciclos parece-nos enquadrada numa referência global à articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico, obedecendo a uma “sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Art. 8º, ponto 2).

2.1.3 - A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Em 1973, na reforma de Veiga Simão reintegrou a Educação da Infância no sistema educativo nacional. De 1974 a 1979 é publicado o estatuto dos Jardins-de-infância.

A par da rede de Jardins-de-infância dependentes do Ministério da Educação (ME), as IPSS aumentam consideravelmente as ofertas educativas para a primeira infância.

A política educativa para o sector reconhece as diferenças de funcionamento e de estatutos entre as redes e propõe um conjunto de recomendações para a formulação de uma política comum (Santos, 2002).

Contudo, foi na publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) que se definiu este nível de ensino como a primeira etapa da educação básica, mas também como um serviço social básico. Na opinião de Serra (2004), os aspectos curriculares continuam ainda diluídos na definição das orientações gerais, mas pela primeira vez, ao nível legal a importância da definição de orientações curriculares é equacionada.

De facto, quando a lei refere que a Educação Pré-Escolar é essencialmente um serviço educativo, com uma indispensável componente social, isso significa que as características definidoras do serviço, que o individualizam face a outros serviços de atendimento às crianças, são as características pedagógicas (Santos, 2002; Serra, 2004).

A frequência da Educação Pré-Escolar em contexto formal passou a contemplar “duas grandes valências: a pedagógica e a social” (Serra: 2004: 67). A primeira, enquanto serviço educativo nacional consagrou a necessidade do estabelecimento de linhas de orientação curricular, com preocupações de articulação com níveis de escolaridade seguintes (ME, 2007); e a segunda, derivada de dados de investigação que configuram a vantagem educativa da frequência da educação pré-escolar nas sociedades desenvolvidas, contribuindo para o desenvolvimento de uma escolaridade de sucesso e de futuros adultos mais competentes, completando a educação familiar numa sociedade que, pelos seus condicionalismos de ordem diversa tem tornado as famílias cada vez mais desprotegidas e indisponíveis para uma educação completa das suas crianças (Santos, 2002).

2.1.4 - As Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar a adopção de um currículo ou de Linhas de Orientação Curriculares é distinta da concepção de programa, uma vez que não têm características prescritivas. A flexibilidade da concepção de currículo coloca ao educador experiências de aprendizagem centradas em orientações de intencionalidade educativa.

Não deixando de reconhecer o papel regulador e supervisor do ME, é ao educador de infância que compete gerir o “currículo”. Gerir significa, no essencial estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisão face aos objectivos que se pretendam alcançar, como já referimos, anteriormente (Santos, 2002; Vasconcelos, 2000).

Da organização e análise das Orientações Curriculares percebemos, através da sua estrutura interna, a relação com os objectivos educativos. No que respeita à intervenção educativa, todo o ambiente deve ser facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem num contexto sistémico e ecológico do desenvolvimento humano (Serra, 2004).

Com o esquema que se segue, proposto por Serra (2004: 70-71) percebemos os mecanismos de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o(s) ciclo(s) seguinte(s).

Organização do ambiente educativo	Áreas de conteúdo	Continuidade educativa
<ul style="list-style-type: none"> – Abordagem sistémica e ecológica; – Organização do grupo, do espaço e do tempo; – Organização do meio institucional; – Relação com pais e outros parceiros 	<ul style="list-style-type: none"> – Articulação de conteúdos; – Formação pessoal e social; – Expressão comunicação: – Expressões: motora, dramática, plástica e musical; – Linguagem oral e abordagem à escrita; – Matemática; – Conhecimento do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Início da Educação Pré-Escolar; – Transição para a escolaridade obrigatória.

Quadro 1 – Esquema da organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (in Serra, 2004: 71).

Assim, tendo em conta que a criança “em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios, em evolução” (ME, 1997: 31), é proposta uma abordagem ecológica da educação pré-escolar organizada através de áreas de conteúdo, destacando-se a *Área da Formação Pessoal e Social* por se constituir como transversal a todo o processo educativo. Salientemos ainda que, à acção educativa complementar da família devemos juntar o permanente diálogo com o meio e a colaboração com outros parceiros educativos, permitindo boas adaptações ao jardim-de-infância e à escola, promovendo o sucesso educativo e contornando situações geradoras de perturbação nas crianças (Serra, 2004).

A Educação Pré-Escolar situa-se num processo educativo iniciado pela família. A diversidade de meios de proveniência, percursos e características individuais e familiares conduz o educador a processos de gestão e procura de estratégias “que passam por um amplo conhecimento da história individual de cada criança (Santos, 2002: 23). Todas as crianças têm oportunidade de progredirem, a partir do nível em que se encontram até à transição para os diversos ciclos, o que provoca, inevitavelmente, alterações que devem ser previstas pelos educadores. Pressupõe-se uma efectiva relação entre docentes, para além das relações estreitas de características colaborativas com as famílias (Santos, 2002).

2.1.5 - Modelos e Programas Curriculares na Educação Pré-Escolar

Na actualidade, em Portugal, a consciência da importância da educação Pré-Escolar para o sucesso pessoal e educacional das crianças tem estado na agenda dos responsáveis políticos, levando a que a cobertura da rede Pré-Escolar esteja, praticamente ao mesmo nível dos restantes países europeus, nomeadamente da União Europeia.

O desenvolvimento traduzido na expansão da oferta pública (e também privada) e a definição das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, concomitantemente, “com aplicação de regras comuns para Jardins-de-infância públicos, privados solidários e privados com fins lucrativos, através da tutela pedagógica única do Ministério da Educação” (Oliveira-Formosinho, 2007:9) iniciou,

também na década de 90 um movimento de integração dos Jardins-de-infância públicos nos Agrupamentos de Escolas, lançando as bases de uma articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino, no nosso entender, só possíveis em ambientes de proximidade que facilitem a colaboração docente.

Na introdução ao documento do ME (2007:13) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*,

“as Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa diferenciam-se de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.”

Neste sentido e, na opinião de Oliveira-Formosinho (2007), a simples definição de orientações e princípios para apoiar o educador nas suas decisões sobre as práticas de condução do processo educativo a desenvolver com a criança (ME; 2007), não constitui um referencial de qualidade. Será sim, e de acordo com as investigações “a adopção de um modelo curricular na educação de infância um importante factor de qualidade” (Oliveira-Formosinho, 2007:9).

Para esta autora, o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. O modelo curricular situa-se “ao nível do processo ensino-aprendizagem e explicita orientações para a praxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares” (*ob. cit.*, 2007:34).

Verificando que as orientações não estabelecem um programa, mas sim um conjunto de princípios que orientam para referenciais comuns a todos os docentes [Educadores de Infância] que são os responsáveis pela organização das actividades lectivas, cada estabelecimento de ensino (na variedade de estabelecimentos que funcionam em Portugal) organiza o seu programa de actividades, podendo incluir vários modelos pedagógicos, com possibilidades de se fundamentarem em diversas opções educativas, portanto, constituirão vários currículos (ME, 2007; ME, sd).

Na Educação Pré-Escolar observamos a coexistência de diferentes modelos e teorias. Muitos baseados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem; outros que surgem a partir das práticas pedagógicas. Por outro lado, parece-nos importante referenciar o contributo dos estudos interculturais (Bhavnagri & Gonzalez Mena, 1997)

para a compreensão da infância e dos sistemas que cada organização social constrói na sustentação das práticas culturais, de socialização e desenvolvimento das crianças (Coelho, 2007), orientando-nos para uma “pluralidade de infâncias” entendida para além da comparação entre culturas e sociedades diferentes geograficamente, mas como também no atendimento a uma construção cultural situada no seio de um mesmo grupo que lhe dá origem.

Os diferentes modelos curriculares praticados em Portugal consubstanciados em diferentes modalidades de atendimento e educação não reconhecem ainda à criança, o protagonismo de actores sociais de pleno direito no contributo que dão a si próprias para o potencial do seu desenvolvimento (Zabalza, 1998, Portugal; 2000).

À compreensão da infância e das práticas educativas que lhe estão subjacentes, cada sociedade mantém a sua própria definição de “educação ideal” numa panóplia de concepções de infância, não existindo uma infância, mas diversas “imagens de infância” (Coelho, 2007) assim como, uma diversidade de respostas educativas e diferentes concepções de currículo na Educação Pré-Escolar.

Gaspar (1990) concorda com o reduzido contributo que o Desenvolvimento Curricular deu à Educação Pré-Escolar, segundo esta autora, foi o pedagogo José Augusto Coelho que alicerçou a construção de um currículo para “a Educação Infantil em Portugal” (ob. cit., 1991: 52-53), cujos objectivos se centravam em aspectos desenvolvimentais de âmbito “psicomotor, afectivo, social, estético e intelectual” com indicações de conteúdos e actividades a implementar. Também na opinião de Serra (2004), em Portugal, as investigações relacionadas com o desenvolvimento e práticas de modelos curriculares continuam muito recentes.

No nosso entender, um currículo em educação de infância inclui tudo o que aí (na infância) acontece: as actividades e rotinas quotidianas, a interacção entre pares, a interacção com os adultos, a interacção com o ambiente, bem como as experiências de aprendizagem, quer sejam planeadas ou mesmo espontâneas.

Para Bairrão *et al* (1997:16, in Serra, 2004:49) a prática da Educação Pré-Escolar em Portugal é uma espécie de “mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas”. Esta posição leva-nos a crer que a maioria dos educadores não explicita um modelo claro de intervenção pedagógica, identificamos, em geral, práticas definidas como “eclecticas”. Todavia, é possível, em Portugal identificar alguns modelos praticados, com especial importância a Pedagogia de Projecto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Método João de Deus, o Modelo

High-Scope¹ em expansão devido ao trabalho efectuado na Universidade do Minho. Também, há alguns anos, a Universidade de Aveiro, na sua formação inicial tem vindo a adoptar o Modelo da Educação Experiencial.

2.1.5.1. Modelos Curriculares em Educação de Infância

Bairrão e Vasconcelos (1997) entendem que Modelo Curricular em Educação de Infância é um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar. É, portanto, uma estrutura conceptual que suporta as tomadas de decisão curricular que vão acontecendo no percurso do desenvolvimento de um determinado currículo.

Spodek e Brown (1998:15) concebem o modelo curricular enquanto,

“um conjunto de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes e componentes pedagógicas destinadas a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.”

Oliveira-Formosinho (2007: 37) considera que “uma teoria, uma pedagogia, não existem por si...existem na praxis... que é a casa da pedagogia”. A pedagogia comporta diferentes visões das situações, apropriando-se de uns ou de outros modelos.

A adopção de um modelo, por parte dos profissionais de educação de infância, sustenta a sua prática profissional, ao mesmo tempo combina a imagem que se tem da criança com as necessidades de colaboração e partilha que existem com a comunidade onde cada educador se insere. Não deixamos de concordar com Oliveira-Formosinho (2007: 40) na aparente contradição entre a necessidade da definição de linhas curriculares, por parte do Estado, que dizem respeito às aprendizagens mínimas obrigatórias, de dimensão curricular e pedagógica e um possível desrespeito pela “autonomia docente, quer ao nível individual quer ao nível colectivo”, na escolha da “gramática pedagógica” norteadora da praxis (Oliveira-Formosinho, 2007: 37). Essa

¹ Modelo de orientação cognitivista e divulgado pela Fundação Educacional High-Scope.

“gramática pedagógica” constituída num modelo pedagógico como janela “está aberta à reconstrução individual e colectiva” enquanto experiência reflectida.

Apresentaremos, de seguida e de forma breve alguns dos modelos mais praticados em Portugal, conforme referimos anteriormente.

A Pedagogia de Projecto

Enquanto abordagem pedagógica ligada à Educação de Infância, é uma das mais divulgadas na rede pública.

Na Educação Pré-Escolar a metodologia de trabalho de projecto não é entendida e aplicada tal como Kilpatrick a concebeu (1918, in Serra, 2004). As temáticas são abordadas pelas crianças durante algum tempo (pequenos períodos que podem ir até semanas) dependendo das idades e partindo sempre de problemas da realidade social envolvente ao estabelecimento de ensino. Os planos de acção são delineados em grupo (educadores/alunos) e o projecto deles derivado tem sempre em vista o desenvolvimento e o aprofundamento da compreensão das experiências de vida dos actores (Serra, 2004).

A metodologia de trabalho de projecto constitui-se como um excelente veículo para projectos de articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, sendo para tal, o trabalho colaborativo o motor do desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança, numa perspectiva de transição e sequencialidade sem grandes sobressaltos.

O Movimento da Escola Moderna (MEM)

Fundado em Portugal, na década de 60 assenta num projecto democrático de auto formação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas (Niza, sd).

O MEM define-se para os docentes como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade” conducentes ao exercício de uma vida democrática. (Oliveira-Formosinho, 2007).

Para Sérgio Niza (Oliveira-Formosinho, 2007:127), dos processos de cooperação e interajuda, constituídos e organizados pela comunidade cultural e formativa, através

de processos de negociação, planeamento e partilha de responsabilidades e experiências decorrem três finalidades formativas:

- 1- a iniciação às práticas democráticas;
- 2- a reinstituição dos valores e das significações sociais;
- 3- a reconstrução cooperada da cultura.

“É neste sistema interactivo de cooperação que o conhecimento se apropria e integra” (*ob cit.*: 127).

Não é nosso propósito descrever exaustivamente os princípios de estruturação da acção educativa subjacentes a este modelo, todavia afigura-se-nos importante acentuar a valorização motivacional e cívica assentes numa intensa cooperação comunitária envolvente, perspectivando projectos de articulação e planificação de tarefas entre outros níveis de ensino. Diz-nos Sérgio Niza (in Oliveira-Formosinho, 2007: 139) que “alguns educadores da Escola Moderna têm ido bem mais longe, transformando os seus Jardins-de-infância em pólos de reforço da identidade cultural e de desenvolvimento activo das comunidades.”

Este modelo prevê uma forte articulação com as famílias e toda a comunidade envolvente e, estando os seus princípios orientadores directamente vocacionados para a cooperação e desenvolvimento integral, é um promotor importante da articulação entre níveis de ensino baseada em processos sustentados de colaboração docente.

O Método João de Deus

É um modelo altamente estruturado, voltado para as aprendizagens formais,

“centrado na preparação académica das crianças, este modelo propõe para o educador um papel activo e directivo; a criança cumpre um plano de actividades bastante estruturado com horário pré-estabelecido, sendo habituais actividades de iniciação à escrita, à leitura e aritmética. A formação dos educadores é assegurada pela própria escola” (Bairrão e al, 1997: 35).

Serra (2004) admite que, a precocidade da aprendizagem da leitura e escrita proposta por este modelo conduza a uma possível continuidade educativa “que resulta de uma antecipação do modelo curricular normalmente utilizado no 1º CEB” (*ob cit.*, 2004: 60).

É um modelo pedagógico, muito baseado na *Cartilha Maternal*, publicada em 1876, ainda hoje se utiliza na iniciação precoce à leitura e à escrita. Na opinião de Gaspar (1990, in Serra, 2004) este modelo poderá encontrar pontos de contacto com teorias behavioristas ou comportamentalistas apoiadas na aquisição de comportamentos simples como plataformas de lançamento de aquisições de comportamentos mais complexos. Estas situações requerem estruturas de ensino e programação específicas e sistemáticas, bem organizadas e altamente estruturadas (Gaspar, 1991).

O Modelo Curricular High/Scope

Situa-se no enquadramento de uma perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância. Foi fundado em 1970 por David Weikart, em bases cognitivistas, cujo objectivo seria o de preparar crianças para a entrada na escola (Oliveira-Formosinho, 2007).

No nosso país, este modelo tem sido implementado no âmbito do *Projecto Infância*, da responsabilidade de uma equipa da Universidade do Minho. A sua representatividade em Portugal não é muito visível, embora autores como Bairrão e outros o considerem válido e conceptualmente bem fundamentado (Serra, 2004).

Inspirado na psicologia piagetiana, todo o programa se organiza em torno de tarefas que promovam o desenvolvimento da criança.

Dentro deste paradigma desenvolvimentista, a estrutura curricular do modelo High-Scope orienta-se em torno de quatro grandes secções (Oliveira-Formosinho, 2007:65):

- 1 – ambiente físico;
- 2 – rotina diária;
- 3 – interacção adulto-criança;
- 4 – interacção adulto-adulto.

Oliveira-Formosinho (2007: 73-74) citando estudos longitudinais de Kathy Sylva (1993) refere que as crianças “graduadas” através do programa de educação pré-escolar High-Scope obtiveram bons resultados escolares; evidenciaram características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais; obtiveram maior sucesso na sua vida pessoal e profissional; e evidenciaram ser cidadãos mais úteis à sociedade.

A finalidade educacional do *Projecto Infância* atrás referido valoriza a socialização da criança no seu mundo, cuja pluralidade de fontes curriculares extravasam a cultura portuguesa local e geograficamente organizadas e passam a integrar uma cultura europeia, criando condições de autonomia intelectual e moral e colaboração social (Oliveira-Formosinho, 2007).

O Modelo Experiencial

Partindo de uma abordagem centrada na criança, integrando uma visão cognitivista – desenvolvimentista, conjugando a vertente sócio-emocional do desenvolvimento infantil procura-se através de uma atitude experiencial [realidade experienciada pela criança] “promover o seu bem-estar emocional através de uma atenção permanente, por parte do educador, ao enriquecimento daquilo que o meio oferece, à autonomia, à livre iniciativa e ao diálogo experiencial” (Serra; 2004: 60).

A monitorização do sistema é realizada com base em dois indicadores: bem-estar emocional e envolvimento ou implicação só possíveis se, no *diálogo experiencial* houver empatia, aceitação e autenticidade nas relações interpessoais.

Este modelo já foi contextualizado à realidade nacional através da *Associação Criança* do Departamento de Educação Básica.

Na nossa opinião, a educação experiencial parece-nos um conceito que se nos afigura mais fácil de explicar do que de vivenciar. Viver de experiências e aprender através de experiências é um facto comum no quotidiano, contudo elas podem ser planeadas para atingirem certos objectivos de aprendizagem, os quais serão integrados através da reflexão, que torna a experiência em aprendizagem experiencial. Assim, experienciando, reflectindo, generalizando e aplicando completam um ciclo de

aprendizagem experiencial essencial ao crescimento da criança e do futuro cidadão activo, reflectido e responsável.

O carácter aglutinador das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) que pretendem ser um espelho daquilo que hoje sabemos que a Educação Pré-Escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo pede que o pré-escolar proporcione. No seu conteúdo, as OCEPE não se constituem como um programa, indicam previsões de aprendizagem a realizar pelas crianças e incluem possibilidades de fundamentação em diversas opções educativas. As orientações globais estabelecidas para o educador pressupõem a necessidade da reflexão e da meta-reflexão objectivada num currículo feito pelas crianças e não para as crianças. Contudo, o educador não deve descorar o seu papel e assumir, reflectida e conscientemente a intencionalidade educativa que subjaz à sua praxis.

Em síntese, da panóplia de concepções de criança e do seu desenvolvimento surgem diferentes concepções de currículo na Educação Pré-Escolar, coexistindo diferentes modelos e teorias concorrentes no conhecimento e desenvolvimento do ser humano nas suas diversas dimensões, influenciando a forma de “fazer” educação.

2.2 - O Currículo no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)

O início da grande Reforma do Sistema Educativo português remonta à década de 70 do século passado, mais propriamente, após a publicação, em 1976, da *Constituição da República Portuguesa* que consagra a todos o direito à educação, à cultura e ao ensino, enquanto garantia de igualdade de oportunidades de acesso e de êxito na escola.

Em 1986, com a Lei de bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) expressa-se um conjunto de meios que permitem concretizar o importante reconhecimento do direito a todos os cidadãos à educação, observando-se um alargamento da escolaridade obrigatória, porém a prática da diversidade curricular continua a ser constante em cada um dos ciclos:

- 1º CEB – regime de monodocência, organizado por áreas interdisciplinares;
- 2º CEB – organizado por áreas multidisciplinares e um docente por área;

3º CEB – organização curricular por disciplinas/grupos disciplinares.

Ainda, na década de 80, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), no seu relatório final da Proposta de Reforma do Sistema Educativo (publicada em 1988) salienta como princípios fundamentais da educação, os seguintes, corporizados num currículo enquanto projecto de sociedade:

“1) Educação para a liberdade e autonomia; 2) Educação para a democracia; 3) Educação para o desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, actualizador das potencialidades do educando; 4) Educação para a solidariedade; 5) Educação para a mudança” (CRSE, 1988: 22-23).

Os grandes pilares da reforma constantes na proposta de Reforma do Sistema Educativo elaborada pela CRSE, concebem a escola como pluridimensional, com preocupações de sucesso individual, de modernidade e sentido de utilidade bem como, o respeito pela cultura e identidade nacionais como norteadoras da organização curricular. Ao mesmo tempo apontam para a valorização da formação profissional. Uma maior exigência qualitativa na formação inicial dos docentes constitui, também, uma das preocupações predominantes (CRSE, 1988).

Neste sentido, na década da 90 realizaram-se debates no âmbito da renovação/reorganização curricular e, à escola, é dada uma maior autonomia que culmina com a publicação do novo “Regime de Autonomia e Administração”.

Em torno deste movimento de mudança, a lógica do currículo é questionada a partir do processo de reorganização curricular. As vozes críticas levantadas em torno da incongruência de um “currículo uniforme e pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987) conduziu ao movimento em torno do “Projecto de Gestão Flexível do Currículo” entendido no sentido de cada escola, dentro dos normativos e orientações nacionais poder adequar os processos de ensino-aprendizagem ao seu contexto e, até introduzir no próprio currículo componentes locais. À administração central compete apoiar a escola no desenvolvimento dos projectos que o sustentam.

Muitas foram as objecções e reticências colocadas em torno de um projecto que, na sua essência requeria uma nova visão de currículo e de desenvolvimento curricular, no fundo, uma mudança de paradigma que se constitui por si só complexa de efectuar: na nova conceptualidade que lhe está subjacente e no processo informativo e formativo necessários ao seu sucesso; mas também na capacidade de promoção de uma verdadeira

mudança de atitudes da grande maioria dos profissionais dominados por uma racionalidade técnica, para eles inquestionável.

Ao mesmo tempo, observámos um alargamento da escolaridade básica e uma real intencionalidade da promoção de uma educação para todos com qualidade. Como todos os processos de mudança nunca se afiguram pacíficos, nem isentos de contrariedades deparamo-nos com diversos problemas que Abrantes (2001) identifica como sendo centrais no nosso currículo do Ensino Básico:

- “Numa primeira análise o autor questiona se estarão os alunos a aprender o que devem nas nossas escolas, o que faltará do ponto de vista das aprendizagens e das capacidades, que diversidade e riqueza de aprendizagens viveram”.
- Um outro tipo de problema “tem a ver com a unidade, ou melhor, a falta de unidade, que tem o nosso Ensino Básico” (*idem*, 2001: 25).

Nos discursos político-educativos a necessidade de promover o Ensino Básico como um todo unificado e unido é muito importante numa lógica de coerência. Todavia observamos rupturas entre os vários ciclos, historicamente explicadas pelos alargamentos sucessivos da escolaridade obrigatória, sem preocupações da promoção dessa unidade, “na verdade, trata-se de uma mudança muito grande para os alunos e que não corresponde a algo em que possamos dizer que existe uma “sequencia natural” (Abrantes, 2001: 25), assinalando a enorme fragmentação a que está sujeito o nosso Ensino Básico;

- Um último aspecto identificado pelo autor como um terceiro problema, o qual também nos preocupa, particularmente, tem a ver “com a visão dominante que tem havido no nosso sistema educativo sobre o que é o currículo e sobre o que é o desenvolvimento curricular” (*idem*, 2001: 26). Percebendo os diferentes sentidos do conceito de currículo e de desenvolvimento curricular e as diferentes visões a eles associadas, bem como a necessidade de repensar a profissão de professor, tanto ao nível da formação inicial como contínua, e reconhecendo a necessidade,

“de explicitar as orientações curriculares de maneira diferente [...] identificar e formular de uma maneira clara, quais são as competências essenciais e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos ao longo do Ensino Básico e também que tipos de ligações e articulações entre as disciplinas e os ciclos é preciso fazer (Abrantes, 2001: 27)”,

consubstanciando a pertinência da implementação de currículos contextualizados e construídos na base da flexibilidade e articulação, não só interna, como com a realidade em que se insere e os níveis e ciclos de educação e ensino que estão antes e depois, dando sentido à unidade do ensino básico.

Na mesma linha e para além dos diferentes olhares sobre o currículo, Freitas (2001) constata, que o grande desafio que se coloca aos professores está na assumpção da responsabilidade que lhes cabe na construção partilhada e na gestão localizada do currículo numa tendência de maior autonomia e responsabilidade. Com efeito, e retomando Abrantes (2001: 28) “A gestão curricular precisa realmente de ser, um processo associado a conceitos e práticas de diferenciação, de adequação e de flexibilidade”, para que muitas das nossas crianças e jovens continuem a ter lugar na escola e não a abandonem ainda durante a escolaridade obrigatória.

Durante vários anos, na nossa actividade profissional questionávamos a gestão compartimentada dos conteúdos curriculares, ora em disciplinas, ora por fases, ora por áreas de conhecimento, que transportavam consigo a dificuldade de desenvolver projectos interdisciplinares facilitadores de aquisições de saberes de modo integrado. Neste sentido, Trindade (2001) leva-nos a pensar na existência de duas lógicas: a da escola, afastada da vida e das experiências que ela comporta e a da própria vida, que não se cansa de reclamar a existência de uma formação que se encontre intimamente relacionada com ela. São disso prova a extensão dos programas, a inexistência de conteúdos com significado para os alunos, o afastamento da escola em relação à comunidade, no fundo constatávamos a existência de um predomínio da instituição escola em relação àquilo que ela deveria proporcionar – desenvolvimento de competências que permitissem aprender a ser, a tornar-se pessoa e a intervir.

Esperamos que as mudanças que têm lugar no sistema educativo português e que estamos a assistir, e pensamos em concreto na reorganização curricular do ensino básico, consignada no Decreto-Lei nº6/2001, com inspiração nos mesmos princípios que estão na base do *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* promovam a promoção e a realização de projectos pessoais.

A mudança curricular que o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro trouxe a um sistema rígido e centralizado como tem sido o sistema educativo português, caracteriza-se então, na generalidade, pela noção de “territorialização dos projectos, na tentativa de conferir às escolas uma maior autonomia pedagógica e curricular” (Pacheco, 2008:

119). Assim, as decisões do que ensinar, porquê ensinar, quando ensinar, com que prioridades ensinar, com que meios ensinar, com que organização e com que resultados, são objecto de decisão das escolas e daqueles que a corporizam (Roldão, 1999).

A legitimação da autonomia das escolas está na autonomia pedagógica que elas conseguem produzir e a gestão curricular assume-se como um instrumento de resolução de problemas na procura da almejada eficácia pedagógica. De facto, como refere Roldão (1999) a escola é a única instituição por onde todos passam e onde todos os grupos sociais e culturais contactam entre si daí a política educativa “dever ser concebida de modo a não se tornar um factor de exclusão social, e para isso tem de ser diversificada e deve valorizar o envolvimento dos alunos na vida da escola e não a afastá-los ou excluí-los da aprendizagem” (Lopes, 2003: 16).

No mesmo sentido, Pombo Guimarães e Levy (1993, in Lopes: 2003) criticam o facto da escola se ter transformado num veículo prioritário de transmissão de saberes e competências. As aprendizagens que diariamente realizamos fora da escola, tais como, aquelas que são veiculadas pela família, grupo de amigos e a forte influência dos meios de comunicação social e o alargamento do acesso à Internet, não podem ser ignoradas.

Há que procurar caminhos de complementaridade entre a educação escolar e o que se prolonga para além da escola. Para tal, cada estabelecimento de ensino procurará responder às necessidades dos seus alunos, dentro dos limites das linhas orientadoras estabelecidas a nível nacional, a partir do projecto curricular de escola, que, por sua vez deverá ser adequado através do projecto curricular de turma ao contexto de cada turma (Lopes, 2003; Pacheco, 2008).

Da análise do diploma legal (Dec.-lei nº6/2001, 18 de Janeiro) que define a reorganização curricular do ensino básico observamos a divisão entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares as quais assumem um papel de relevo na reorganização curricular do ensino básico porque permitem, através do seu carácter de transversalidade, aprendizagens significativas e contextualizadoras dos saberes.

Uma outra mudança de fundo, que verificamos, respeita às áreas curriculares não disciplinares, com a substituição da Área-Escola pela Área de Projecto e a introdução do Estudo Acompanhado e da Formação Cívica. A Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa e as Actividades de Enriquecimento Curricular são facultativas e destinam-se à organização de actividades lúdicas para os alunos.

A inclusão de áreas curriculares não disciplinares

“assume particular relevo na reorganização curricular do 1º CEB, já que a consagração das referidas áreas visa, essencialmente, a realização de aprendizagens significativas, a formação integral dos alunos através da articulação e contextualização de saberes” (Pacheco, 2008: 121).

É importante reafirmar que o 1º CEB é da responsabilidade de um único professor, eventualmente coadjuvado em áreas especializadas e que o Departamento Curricular/Conselho de Docentes são os órgãos responsáveis, no quadro do projecto curricular de turma, pela planificação, orientação, articulação do trabalho a realizar em todos os domínios referidos, tendo sempre como referencial as aprendizagens e competências formuladas a nível nacional.

A Educação para a Cidadania assume, no desenho curricular, um papel central. Em torno dela gravita todo um programa político-educativo configurador das finalidades atribuídas à educação básica. Este constitui um dos aspectos inovadores que as áreas curriculares não disciplinares enfatizam e que convém destacar (Trindade, 2001: 129-130):

- Educação para a Cidadania – componente obrigatória do currículo, consubstanciando-se “num espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como temas e problemas relevantes na comunidade e na sociedade”. Tem como principal objectivo a construção de uma identidade e consciência cívica nos alunos. Sendo uma área transversal e basilar em todo o desenho curricular atravessa todos os saberes e está presente em toda a vida da escola;

- A Área de Projecto – sendo uma componente curricular obrigatória em todos os ciclos, tem o objectivo de “envolver os alunos na concepção realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de temas de pesquisa ou intervenção”.

- Integram ainda o currículo, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, enquanto apoios às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Como já referimos, o currículo não se esgota na sua componente obrigatória. No sentido de alargar a oferta escolar até às 17:30h, o Ministério da Educação, num trabalho partilhado com as autarquias implementaram as *Actividades de Enriquecimento*

*Curricular*¹, nos domínios da educação física e desporto, artes (Música), Xadrez, entre outros e ensino generalizado do Inglês a todos os anos de escolaridade².

A gestão da carga horária semanal, no 1º CEB, continua a comportar 25 horas lectivas: 8 horas destinadas à Língua Portuguesa (1 hora diária para a leitura); 7 horas, para a Matemática; 5 horas para o Estudo do Meio, sendo metade destinado ao Ensino Experimental das Ciências; e 5 horas distribuídas pelas áreas curriculares não disciplinares.

Contudo, as escolas têm ainda alguma margem de decisão na sua gestão dentro de cada ciclo e poderão adoptar diferentes modos de organização dos tempos lectivos, porém as decisões deverão ser sustentadas por considerações de ordem pedagógica, tendo em consideração o ambiente de trabalho, as actividades, os alunos e a natureza das aprendizagens (Trindade, 2001).

Na actual reorganização curricular do ensino básico encontramos uma concepção de currículo e desenvolvimento curricular que a perspectiva num trabalho de ciclo e de desenvolvimento de competências, assim como, de capacidades, atitudes e valores, indo para além dos saberes disciplinares e tocando “os saberes relacionais, afectivos e atitudinais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atende à dimensão social do acto de educar (Leite, 2005: 65), entrando num novo paradigma curricular caracterizado pela capacidade de reflexão crítica, individual e colectiva determinante na implementação da inovação e mudança.

Esta concepção de escola enquanto lugar de decisão e de gestão do currículo formalmente orientada pela LBSE e pelo *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* consagrada no Dec.-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro,

“também valoriza a necessidade de se reforçar a articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico, devendo, para isso, obedecer a uma sequencialidade progressiva que confere a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Pacheco, 2008: 121).

Em síntese, todo o contexto do sistema educativo actual, fundamentalmente, no que *concerne* ao ensino básico pretende constituir-se num todo coerente e integrado, em que a articulação, a sequencialidade e consistência entre os diferentes níveis e ciclos de ensino configura o incentivo a uma prática de colaboração entre os diferentes

¹ Despacho nº 12 591/2006, de 16 de Junho de 2006 (Introdução e ponto 9).

² Despacho nº 12 591/2006, de 16 de Junho de 2006 (Introdução e ponto 14).

profissionais. Este é, na nossa percepção, talvez o grande “*calcanhar de Aquiles*” da almejada unidade da educação básica e da modificação das práticas de gestão curricular das escolas e da sua organização.

Síntese

Assentes nas correntes actuais da Psicologia, da Sociologia e no paradigma emergente de currículo concebido enquanto projecto flexível e contextualizado, as Orientações Curriculares, para ambos os níveis de ensino evocam a participação de todos os actores educativos no desenvolvimento de projectos de intervenção educativa que respondam a condições de aprendizagem verdadeiramente significativas e articuladas, acentuando-se a perspectiva de articulação e sequencialidade das aprendizagens, sem perder de vista que o educador é sempre o construtor do currículo, articulando os discursos numa relação dialéctica entre os níveis teóricos e práticos. Evidencia-se ainda a participação democrática da comunidade educativa na construção e tomada de decisões curriculares.

CAPÍTULO III

ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Introdução

Neste capítulo procedemos a um conjunto de reflexões em torno do conceito de articulação curricular e dos procedimentos que podem levar à sua operacionalização, tendo como base as concepções teóricas subjacentes ao conceito e às práticas, normativos legais e estudos realizados sobre a temática. Procuramos, através das intenções políticas que estão na base dos aspectos curriculares dos dois níveis de ensino em abordagem – Pré-Escolar e 1º CEB - perceber de que modo será possível uma efectiva articulação curricular que contribua para uma sequencialidade e continuidade educativas consubstanciadas em processos facilitadores da transição dos alunos do pré-escolar para o 1º CEB e, se possível isentos de percursos que se possam vir a revelar traumatizantes para os envolvidos.

3.1 - O conceito de Articulação Curricular

Pensar o currículo enquanto projecto com o objectivo de responder às preocupações educativas e aos novos contornos que o conceito de currículo assumiu, principalmente como forma de aproximar a escola aos percursos de vida dos alunos, implica pensar a educação e o trabalho nas escolas numa perspectiva de envolvimento realizada através de uma acção colectiva assente num trabalho de colaboração entre os actores educativos, e não, numa óptica de individualismo, conforme referimos anteriormente.

A ideia de currículo – projecto sublinha a lógica de integração e articulação de saberes de forma coerente e sequencial. Os saberes actuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspectivarem os posteriores.

Os novos olhares sobre a gestão das escolas, e estamos a pensar, particularmente, na constituição dos agrupamentos, com níveis de educação e ensino diferentes, exigiram e conforme salientam Marques *et al*, (2004:5) que se tornasse “[...] prioritário criar uma real gestão conjunta através da dinamização de projectos educativos coerentes e concertados que tenham expressão nos diferentes níveis de ensino”. É, sem dúvida, neste contexto, que assume especial relevância o paradigma

crítico e reflexivo conducente à atribuição de significado aos contextos da acção educativa alicerçada em competências humanas e colaborativas.

Na literatura da especialidade, não foi tarefa simples encontrar uma definição de articulação curricular suficientemente clara e circunscrita ao âmbito curricular. Poucos trabalhos têm sido desenvolvidos no campo da articulação curricular e, praticamente, todos entrecruzam as noções de sequencialidade e transição educativas com o conceito de articulação curricular, descrevendo o modo como as crianças vivem os seus processos adaptativos aos diferentes níveis e ciclos de ensino vigentes no sistema educativo nacional (Ferreira, 2002; Serra, 2004; Rodrigues, 2005).

À semelhança de Serra (2004) partimos da consulta do Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea (2001:368), publicado pela Academia de Ciências de Lisboa e transcrevemos o significado de articulação – “a acção de ligar, de associar, de encadear elementos distintos para o funcionamento eficaz de um conjunto”.

Também se encontra noutro Dicionário da Língua Portuguesa (Costa, Sampaio e Melo, sd:10) uma definição de articulação em tudo complementar – “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina”, no sentido de encadeamento necessário ao trabalho articulado de uma máquina que, para funcionar, todos os seus componentes deverão encontrar-se interligados. De facto, em todo o processo educativo, ao longo da escolaridade básica importa, no contexto de toda uma reorganização curricular “encadear elementos distintos” para que funcionem eficazmente num conjunto unido, ou seja, transformar “uma articulação desconjuntada numa articulação flexível e de continuidade” (Marques et al, 2004: 8).

Se perspectivarmos o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, a articulação curricular poderia entender-se como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004: 75). No caso do nosso estudo trata-se de perceber que mecanismos conduzem à transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e em que medida a existência de práticas de colaboração entre os docentes é facilitadora dessa articulação.

Ao entendermos o sistema educativo como um conjunto de níveis e de ciclos de educação e ensino sequenciais, mas diferentes entre si, na sua complexidade, a acção de articulá-los (de modo a contribuírem para um todo contínuo e integrado da educação ao longo da vida) passa (por parte dos profissionais de educação) pelo estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, susceptíveis de encontrarem respostas adequadas e

facilitadoras do processo de transição entre ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das actividades futuras e integradoras de saberes e competências.

A articulação curricular está assim intimamente ligada, e tal como sustenta Serra (2004), à prática docente e não a mecanismos teóricos e preconcebidos.

Em Portugal, a articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB não tem sido uma questão central, principalmente, pelo facto de estarmos perante um nível de ensino de frequência facultativa, seguido de um início de escolaridade formal e obrigatória, sujeita a um conjunto de objectivos centrais a cumprir, previstos num currículo nacional. No nosso entender, ao articular estes dois níveis de ensino estamos a aumentar a credibilidade de um, superando a ideia que ainda hoje persiste sobre o pré-escolar enquanto espaço de mera ocupação das crianças, proporcionando ao seguinte uma melhoria da gestão interna das escolas e dos currículos de modo a existir uma continuidade entre os dois.

A implementação e o desenvolvimento de todo um conjunto de procedimentos susceptíveis de conduzir a mecanismos de articulação curricular pressupõe a aproximação entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino e um conjunto de relações de proximidade (“pontos de união”) essenciais à colaboração e cooperação entre docentes.

Considerados os grandes promotores da articulação curricular, o *Programa de Gestão Flexível do Currículo*, iniciado no ano de 1997/1998, na sequência do Projecto de Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, 2001) e o Decreto-Lei nº 115 A/98¹, que concebeu um novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, com a criação dos Agrupamentos de Escolas, constituem-se como normativos que, na prática vieram contribuir para o incentivo não só da flexibilização como da articulação curriculares.

¹ Entretanto revogado.

3.2 - Articulação, continuidade, sequencialidade e transição entre níveis e ciclos de ensino

Ao abordarmos o conceito de articulação curricular vimo-nos implicados numa rede de outros conceitos e afigura-se essencial uma breve análise aos conceitos de continuidade, sequencialidade e transição educativas entre níveis e ciclos de ensino.

Para Serra (2004) continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo. Esta concepção de continuidade educativa deixa prever que o cerne se encontra nas premissas que abordam os perfis de desenvolvimento das diferentes faixas etárias.

A continuidade educativa entre Pré-Escolar e 1º CEB não se reduz à sobreposição de um em relação ao outro, muito menos que a Educação Pré-Escolar seja a preparação para o ciclo subsequente.

Segundo Dinello (1987:60), “a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona”.

Serra (2004: 76) considera que “a articulação permite uma função de conexão entre parte diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

Complementando os processos de articulação, continuidade e sequencialidade educativas surgem nas investigações internacionais o papel crucial que as transições assumem na vida das crianças ou até mesmo nos jovens e adultos. Os primeiros trabalhos efectuados a nível internacional, da iniciativa do Conselho da Europa, e que abordam esta matéria datam de 1975 e 1977, e explicam, de acordo com (Vasconcelos, 2007: 44) “a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da educação pré-escolar e o 1º ano do ensino básico com maior flexibilidade com vista a facilitar a transição”. A articulação pedagógica e curricular entre ciclos e níveis de ensino é assim uma das variáveis pedagógicas analisadas, sublinhando desde logo a importância das transições bem sucedidas na vida das crianças.

Outros estudos internacionais como por exemplo o realizado por Gribel e Neisel (2003, in Vasconcelos, 2007) e também alguns estudos de âmbito nacional, como os realizados por Nabuco (1992 in Vasconcelos, 2007) e Nabuco e Lobo (1999, in Vasconcelos, 2007) confirmam as descontinuidades que as transições comportam e demonstram que existem problemas de adaptação da criança na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Recorrendo de novo ao Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001: 3611), transição significa, entre outros, “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo [...] elemento que serve de passagem entre dois temas”. Quando procuramos aplicá-lo ao domínio das ciências humanas, nomeadamente à Psicologia ou à Sociologia, transição recorda-nos processos ligados a ritos de passagem ou a rituais de instituições.

Para Bronfenbrenner (1989) os processos adaptativos da criança, tanto ao Jardim-de-infância, como à escola do 1º CEB são paradigmáticos da competência para se movimentarem bem numa diversidade de contextos ecológicos.

Esta abordagem ecológica tem na sua génese a ideia de que nenhuma situação vivida pela criança não se opera de modo independente de outra. Existem profundas ligações entre Jardim-de-Infância e família ou entre o 1º ciclo e o Jardim-de-Infância. Contudo não devemos descurar outras influências externas que também afectam o desenvolvimento dos contextos, como por exemplo: situações familiares, emprego dos progenitores, políticas educativas, etc.

Segundo Sá-Chaves (2007: 137-138),

“a entrada da criança na escola implica a assunção de um novo papel (o de aluno), a realização das actividades que lhe são inerentes e o estabelecimento de novas relações interpessoais (com o/a professor/a e os colegas). As transições ecológicas podem envolver qualquer um dos níveis sistémicos e normalmente afectam mais do que um”.

Assim, para que cada parte de toda esta dinâmica sistémica funcione é fundamental a existência de uma boa articulação entre os diferentes sistemas, o que pressupõe a existência de processos de trabalho conjunto, passagem e partilha de informação, assim como relações de poder facilitadoras da articulação. Para Formosinho (2000:12),

“mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizam ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”.

Recordamos que, durante um longo período de tempo, se considerou que uma inserção e adaptação positivas ao ensino formal, se realizava através de um conjunto de exercícios denominados de “propedêutica da leitura e escrita” e “iniciação à matemática” materializados em fichas de trabalho diárias, durante um determinado período de tempo, ocupando, normalmente, as primeiras semanas do ano lectivo, aquando da entrada para o 1º ano de escolaridade. Os indicadores de sucesso/insucesso da inserção na escolaridade básica e obrigatória dependiam, então, quase exclusivamente das aprendizagens formais.

Os trabalhos mais recentes (desenvolvidos nas duas últimas décadas) “apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, com especial relevo para as capacidades de *aprender a aprender*” (Gribel e Niesel, 2003, in Vasconcelos 2007: 45).

Para além das competências de *aprender a aprender*, ou seja, a capacidade para o individuo organizar as suas tarefas e conhecimentos e, ainda, o modo como utiliza esses mesmos conhecimentos nos processos de resolução de problemas; destacamos as competências sociais, de cooperação e cidadania, isto é, as capacidades que a criança apresenta no seu relacionamento grupal e interpessoal, na realização das tarefas comuns; a auto-confiança e auto-estima, fundamentais e decisivas na integração escolar; o auto-controlo, considerado pelos especialistas uma competência básica de inserção com sucesso no 1º CEB (Vasconcelos, 2007).

Decorrente destas competências básicas encontra-se a capacidade de resiliência (Wustmann, 2003, in Vasconcelos, 2007), ou seja a capacidade de enfrentar a frustração ou até mesmo a privação e mudança de modo positivo e dinâmico. Para Bernard (1995, in Vasconcelos, 2007: 45). “a palavra resiliência é utilizada para descrever um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança mesmo em circunstâncias difíceis”

A capacidade de resiliência conduz a criança ao optimismo e a situações de dinâmica criativa face a adversidades. De acordo com Portugal (1988:17), do “modo

como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” podemos inferir que uma adaptação positiva ao Jardim-de-Infância e à escola do 1º ciclo serão factores de sucesso educativo, ideia esta também partilhada por Serra (2004).

De acordo com Serra (2004) a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico assume neste contexto um papel crucial, contribuindo para que situações geradoras de perturbação, sejam antecipadas e/ou contornadas.

Concordamos com Vasconcelos (2007), quando afirma que os processos de articulação implicam cuidar das transições, tornando-as educativas. Recordando o significado de “articulação”, como “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” e que “articular” se constitui num processo de junção de “dois ou mais elementos para funcionar em conjunto”, ou ainda “adaptar, juntar, unir” (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, 2001), e se conjugarmos esta ideia com o disposto no Artigo 8º, ponto 2, da LBSE, em que é referido que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o anterior, na perspectiva de uma unidade global do ensino básico”. Esta afirmação conduz-nos a considerar a necessidade de articulação entre Jardim de Infância e 1º Ciclo como fundamental na construção das transições só possíveis em contexto de colaboração e co-construção do conhecimento.

3.3 - Articulação Curricular: Pré-Escolar – Primeiro 1º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 a,

“Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspecção Geral de Educação, concebeu o documento “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, onde integra princípios sobre organização curricular [...] e a sua articulação entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.”

Numa análise da circular referenciada, da qual transcrevemos uma parte da sua introdução ficamos com a imagem de que a articulação educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB decorre de reflexões recentes e decorrentes dos problemas impostos por uma sociedade em desenvolvimento ininterrupto, cada vez mais exigente consigo própria e com a escola, enquanto motor de cidadania e suporte de uma educação que se quer para a vida e ao longo da vida.

Realizando um exercício de pesquisa, e conforme referimos anteriormente, já encontramos nos anos 70 preocupações do Conselho da Europa quanto à organização da escolaridade, nomeadamente, o último ano da educação pré-escolar que se quer com maior flexibilidade e revestida de intenções conducentes à transição com sucesso, para o ciclo seguinte (Vasconcelos, 2007).

A LBSE (Lei 46/86, Artº. 8º, ponto 2) acentua a importância da articulação entre ciclos, referindo que esta deve obedecer “a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico,,” deixando de parte o primeiro nível do sistema educativo que deverá servir de alicerce à etapa educativa posterior a qual constituirá, com todas as que se seguirão, uma grande estrutura educativa.

A articulação fundamenta-se na sequencialidade entre a educação Pré-Escolar e escolar que, segundo Gomes (1988: 207) para ser eficiente e harmónica a conexão entre os dois níveis de ensino,

“a educação da primeira infância, na sua fase pré-escolar, não pode constituir-se como uma acção desgarrada, que se conclui na porta do ensino primário, impõe-se que os dois níveis se harmonizem, apresentando-se como um quadro educativo com coerência, com progressividade e com flexibilidade. Sem essa coerência, parte dos valores antecedentes estiolar-se-ão.”

Para tal o autor sugere que se conheçam as características de cada grupo de crianças, se adequem e elaborem programas ajustados aos seus ritmos e que se efectivem processos de comunicação sistemática de educadores e professores com vista a um ajustamento flexível das suas práticas. No entender de Bastos (2007: 26) estas referencias e preocupações continuam actuais e não têm passado “de propostas e poucas experiências têm surgido pelo que ainda hoje continua a ser um tema tão actual que continua a exigir a atenção dos políticos, formadores e profissionais da educação na sua concretização.”

Patrício (1993), no debate sobre o desenvolvimento do sistema educativo, salienta a necessidade da existência de articulação entre básico e secundário, contudo, não esquece e aborda também a articulação com a educação Pré-Escolar. Para este autor, a ideia de ensino básico deverá ser mais ampla ao ser articulada com a educação Pré-Escolar, construindo um grande bloco de educação básica.

Pensamos que para que tal aconteça é necessária uma enorme mudança de atitudes que deverá ter a sua origem na formação inicial (com percursos distintos durante muitos anos), e na promoção de espaços de diálogo entre educadores e professores, esbatendo a desarticulação fruto de circunstâncias históricas e políticas que já não fazem sentido. Consideramos que essa mudança poderá ser corporizada, de certa forma, nos novos perfis de formação definidos, tendo por base o actual enquadramento da formação de professores em Portugal (Decreto-Lei n.º 43/2007), que emergiu na sequência do processo de Bolonha.

A preocupação com a unidade do ensino básico alargado a 9 anos não se constituía como clarificadora da articulação curricular entre os diferentes ciclos que o compunham. Segundo Ferreira (2007: 80) “foi a avaliação que despoletou a questão da articulação curricular entre os ciclos do ensino básico”, nomeadamente com o Despacho-Normativo n.º 98-A/92 (já revogado), especificamente dedicado ao ensino básico e publicado na sequência de diversas críticas e suspensões a que outros normativos foram objecto (Ferreira, 2007).

A Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece no seu princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...]”. Porém, as preocupações educativas, na sua vertente pedagógica, têm sido subestimadas pela preocupação política que os governos apresentam em relação ao apoio às famílias.

O Decreto-Lei n.º 5220/97 de 4 de Agosto (*Orientações Educativas para o Pré-Escolar*) determina que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória,” ao mesmo tempo proporcionando condições para que as aprendizagens, na fase que se segue sejam revestidas de sucesso, “em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo” (DEB, 1997: 28), facilitando a transição dos alunos para a escolaridade obrigatória. Ao professor do 1º Ciclo, no seu perfil específico de desempenho (Decreto-Lei n.º 241, 2001) cabe “promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º

ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo”, contribuindo para que se concretize a almejada articulação entre ciclos e níveis de ensino.

Mais recentemente a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 continua a acentuar “uma sequencialidade progressiva [...] numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação e ensino”, referindo que as várias etapas que a criança percorre ao longo do seu percurso educativo desde o pré-escolar até à entrada no ensino obrigatório implicam, o reforço da necessidade de serem delineadas, nas organizações educativas, os mecanismos e as estratégias necessárias à efectiva articulação curricular entre o Ensino Pré-Escolar, enquanto primeira etapa da educação básica e o 1º CEB.

Concordamos com Rodrigues (2005), quando observamos um estreitamento das relações entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, com processos de separação cada vez mais ténues, muito devido enquadramentos legais, recomendações e pareceres [Relatórios da IGE¹; Alarcão et al. (2008)] e estudos (Serra, 2004; Bastos, 2007; Gouveia, 2008), numa tentativa reflectir sobre mecanismos e estratégias a utilizar na transição dos alunos, que se revelem facilitadores das práticas e promovam o envolvimento, abrindo portas ao diálogo entre profissionais para que esses momentos se revistam de mais naturalidade, confiança e segurança (Gouveia, 2008).

Constatamos, assim que, há várias décadas a “flexibilidade”; o “complemento e aprofundamento” numa “perspectiva de unidade global de ensino”; o “processo de educação ao longo da vida”; a sequencialidade progressiva”; a continuidade educativa” são expressões utilizadas para alertar a comunidade educativa para as transformações inerentes à transição entre os dois níveis educativos, no sentido de facilitar o processo de mudança e adaptação das crianças à nova realidade educativa, flexibilizar as respostas, completar e aprofundar um processo educativo que, embora sequencial (com as possíveis descontinuidades), se quer realizado ao longo da vida, todas estas expressões utilizadas como significativas num entendimento mais global denominado por “*articulação*”.

No nosso percurso profissional é comum tomarmos conhecimento dos normativos legais, opinarmos sobre o seu conteúdo, ou não, e colocarmos em prática as suas disposições. Quando não, existe, quase sempre, uma margem de legalidade, acompanhada da correspondente flexibilidade, para adiar e/ou não implementar na

¹ No quadro de referência para a avaliação externa das escolas e agrupamentos, um dos cinco domínios chave refere-se à prestação de serviço educativo, para o qual concorrem entre diversos factores a articulação e a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem.

prática, os disposições preconizadas. Estamos a referirmo-nos ao Decreto-Lei 115-A/98, já referido anteriormente, e que veio regulamentar os Agrupamentos de Escolas, enquanto unidades organizacionais constituídas por,

“estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de um ou mais ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...] com vista à construção de percursos escolares integrados, á articulação curricular entre níveis e ciclos educativos [...] (art.º. 5º e 6º).

Ainda, neste normativo legal (art.º 3º) é permitida a constituição de agrupamentos verticais de escolas e agrupamentos horizontais de escolas e jardins-de-infância, o que pressupõe, desde logo uma maior proximidade entre os seus profissionais. Neste contexto o Projecto Educativo de Escola (PEE) “é o documento [...] no qual se explicitam os princípios, valores, metas, e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa”, constituindo-se um documento comum a ambos os níveis educativos, pensando num percurso sequencial e articulado. Portanto, na filosofia do PEE a continuidade entre os diversos contextos educativos está presente na sua concretização.

Os Agrupamentos de Escolas são, potencialmente, os sistemas organizacionais por excelência, para a promoção da continuidade/sequencialidade entre ciclos e níveis de educação e ensino, ultrapassando a burocracia, promovendo a proactividade entre docentes, respeitando a especificidade do exercício profissional de cada um (Serra, 2004).

Os Projectos Educativos dos Agrupamentos configuram-se como os documentos essenciais no processo de negociação e articulação das diferentes perspectivas subjacentes aos níveis educativos representados, facilitando a comunicação entre professores e educadores (ME, 1997).

Depois de termos colocado em evidência os referenciais legislativos e a importância que conferem à articulação entre níveis de educação e ensino, o conceito de Articulação Curricular emerge como aglutinador de todo um conjunto de princípios promotores da continuidade, integração e sucesso educativo das crianças.

Não encontramos na literatura da especialidade uma definição objectiva de articulação articular. Contudo, e na perspectiva de Morgado e Tomaz (2009: 3),

“o conceito de articulação curricular, enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, é visto como uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado.”

Para os autores referidos, o conceito de articulação curricular conduz-nos a “duas dimensões distintas mas complementares” (*idem*, 2009: 3): a Articulação Curricular Horizontal e a Articulação Curricular Vertical.

A primeira remete-nos para a articulação de saberes e conteúdos entre disciplinas de um mesmo ano ou nível de aprendizagem; a segunda, enquanto factor estruturante do percurso do aluno, ao longo dos vários níveis e ciclos de ensino “realça a lógica de continuidade”, na perspectiva do desenvolvimento do sujeito (Morgado e Tomaz, 2009).

Tomando como ponto de partida os pressupostos dos diferentes autores e as suas posições sobre a *Articulação Curricular* (Serra, 2004; Bastos, 2007; Vasconcelso, 2007; Gouveia, 2008 Morgado e Tomaz, 2009) ensaiamos a construção da nossa própria definição, partindo do significado de *articulação* constante no *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa (2001: 3) o qual define articulação como “a acção de ligar, de associar, de encadear elementos distintos para o funcionamento eficaz de um conjunto”, como já refeenciámos, pensando, neste sentido que, a articulação curricular poderá ser perspectivada como uma prática de gestão curricular executada entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino alicerçada em práticas colaborativas efectivas de trabalho e reflexão.

Então, ao entendermos o sistema educativo como um conjunto de níveis e de ciclos de educação e ensino sequenciais, mas diferentes entre si, na sua complexidade, a acção de articulá-los (de modo a contribuírem para um todo contínuo e continuado da educação ao longo da vida) passa (por parte dos educadores – Educadores de Infância e Professores do 1º CEB) pelo estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, susceptíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das actividades futuras e integradoras de saberes e competências, entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB, na base do desenvolvimento de formas de trabalho colaborativo e de novas formas de organização do trabalho ao nível dos órgãos de coordenação.

Esta definição vai ao encontro do estabelecido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, no seu ponto nº 5 – Articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – onde se assegura que “o processo educativo dos alunos seja sequencial e progressivo”, cabendo a cada etapa a “função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação e ensino.”

Todavia, não retiramos do documento legal mais recente, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, uma estrutura sistemática de competências organizadas numa intencionalidade de continuidade educativa. À semelhança de outros dispositivos legais, apenas se estabelecem pontes e sugerem-se estratégias facilitadoras da articulação a realizar, conjuntamente, entre o Jardim-de-Infância e o 1º CEB, apelando a momentos de trabalho em equipa que promovam um conhecimento aprofundado, pelas partes envolvidas, dos contextos em análise.

O que se pretende é que educadores e professores implementem o trabalho conjunto. Assim, os educadores não estarão limitados àquilo que vai ser exigido às crianças na fase seguinte e os professores deixarão de estar à espera das crianças provenientes do Pré-Escolar para perceberem que tipo de trabalho foi realizado até aí. Neste sentido o sucesso da educação Pré-Escolar estará muito interligado e muito dependente do modo como for percebido e continuado no 1º CEB.

Receando alguma perda de identidade da educação Pré-Escolar Ribeiro (1996, in Vilarinho, 2000: 163-164) refere que a educação Pré-Escolar se encontra algo ameaçada por um programa¹ “que promoverá, directa ou indirectamente a escolarização do jardim-de-infância” e que o “educador de infância não tem que olhar para a porta de entrada da escola do 1º ciclo; o professor do 1º ciclo é que tem que olhar para a porta de saída do jardim-de-infância”. Estas posições, algo extremadas, na opinião de Bastos (2007: 30), deturpam o termo *articulação* e suscitam a ideia de antecipação da escolaridade, desvirtuando a especificidade e a autonomia do que deve ser a educação Pré-Escolar configurada na Lei-Quadro e nas orientações para a Educação Pré-Escolar que consubstanciam os princípios consagrados na LBSE “ao referirem as finalidades, os objectivos e as metodologias específicas que os educadores devem promover na sua prática assente numa lógica curricular de sequencialidade educativa progressiva”.

¹ Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

É importante que professores e educadores estabeleçam contactos, promovam actividades em conjunto e pensem nos momentos de transição e façam um acompanhamento conjunto (Machado, 2007). Segundo Rodrigues (2005) a separação entre os dois níveis de ensino termina numa descontinuidade de trabalho que promove nas crianças, à entrada na escola, um grande esforço de adaptação, nem sempre positiva.

Na mesma linha de pensamento Alarcão (2008: 2) considera-a como “a dupla ruptura no processo de escolarização das crianças com transições por vezes traumáticas na passagem do Pré-Escolar para o 1º Ciclo”. Nas transições, há situações que podem colocar em causa o desenvolvimento de algumas crianças (Serra: 2004), então quer docentes quer crianças deverão compreender os desafios que se vão sucedendo em cada nível que se aproxima, tomando consciência que mudanças, adaptações e readaptações fazem parte de um processo que se chama “crescer”. Para isso, e no entender de Portugal (2008: 15) “as crianças necessitam de desenvolver sentimentos de confiança em relação ao seu mundo” e aos adultos cabe-lhes disponibilizar “a noção de previsibilidade do contexto”. Se a entrada no 1º CEB se revestir de sucesso, a criança apresentar-se-á como um *cidadão emancipado* e, devendo ser essa a função e a finalidade educativa dos intervenientes na educação das crianças (Portugal, 1998).

Os documentos orientadores das práticas educativas dos dois níveis educativos apontam para a necessidade de ligação entre os diferentes profissionais e a implementação de práticas de colaboração. As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dão ênfase “à relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição” (DEB, 1997: 89). Ao mesmo tempo o Programa do 1º CEB refere que “a Reforma Educativa propõe uma concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriores adquiridos na fase da educação pré-escolar [...] para os ciclos seguintes do Sistema de Educação” (DEB, 2002: 31).

Para Serra (2004: 76) “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

Em Zabalza (2004: 9) a ideia de continuidade está vinculada à união coerência e complementaridade e “*tiene una clara orientación al respeto a la globalidad*”, querendo com isto dizer que a educação das crianças contempla parâmetros de globalidade: globalidade da criança enquanto sujeito que apresenta um desenvolvimento que se quer integrado e harmónico, nos seus diferentes níveis; globalidade nos espaços e

nos currículos experienciados pelas crianças, proporcionando o seu desenvolvimento numa perspectiva ecológica; globalidade na acção dos diferentes agentes educativos que interferem no crescimento e no desenvolvimento da criança.

Todavia considera-se que a continuidade total é impossível e também indesejável, há que equacionar a descontinuidade, enquanto factor de desafio e factor enriquecedor das aprendizagens e do crescimento, entendida como uma mudança qualitativa no quadro de uma interacção entre partes que se comunicam, interagem, se modificam e se condicionam mutuamente Zabalza (2004).

Na base deste marco conceptual que Zabalza formula e Bastos explora nas suas investigações, apontando “duas vertentes que devem ser implantadas para uma autêntica continuidade entre níveis educativos”(Bastos, 2007: 35): a continuidade horizontal e a continuidade vertical¹.

Para Bastos (2007: 35),

“esta visão pressupõe a concepção de um currículo escolar bem integrado que vise a conexão entre um nível e o seguinte através da participação conjunta dos profissionais dos níveis conectados de forma a possibilitar a construção de um processo coerente e progressivo”.

No entanto, e na nossa perspectiva, corroborando a opinião do autor supracitado, a especificidade a que estiveram votados os vários níveis de educação, ao longo de décadas impeliu-os para o isolamento “que nem a junção de contextos aproxima os educadores e professores para uma efectiva colaboração”(idem: 35).

Nabuco (1992) realizou estudos em Londres sobre esta problemática, vindo a ser replicados em Lisboa por Lobo (1997), com o objectivo de perceber se existem descontinuidades no processo educativo dos alunos que transitam do Pré-Escolar para o 1º CEB. As investigadoras observaram algumas descontinuidades, em ambos os estudos, no processo de transição, apesar das escolas integrarem ambos os níveis educativos. Os seus estudos revelaram a existência de alterações comportamentais tanto na relação entre pares, como na relação com o professor, o trabalho e o jogo. Observa-se

¹ Continuidade horizontal - relacionada com o conceito de escola que se enriquece e se complementa com o que o exterior lhe oferece – a escola aberta à comunidade;

Continuidade vertical - apoiada na visão de desenvolvimento integrado da criança, optimizando a sua evolução e desenvolvimento, criando condições que reforcem e enriqueçam o processo.

maior passividade na escola, com mais tempo de inactividade, quando ouvem o professor como transmissor, menos interacção entre pares, ao contrário do que se passa no jardim-de-infância, onde a socialização e as actividades grupais dominam o dia a dia.

No sentido de ultrapassarem as dificuldades sentidas Nabuco e Lobo (1997) sugerem a criação de condições favoráveis à continuidade através de contactos mais frequentes entre professores e educadores, criação de estratégias de colaboração em projectos concretos de educação, um conhecimento (desde a formação inicial) dos objectivos educativos e comportamentos que se exigem para cada um dos níveis educativos e ainda, a criação de mecanismos entre educadores e professores que permitam a troca de informações relevantes, antes do ingresso no 1º ano de escolaridade.

Na actualidade, para Bastos (2007), corroborando as propostas de “Bolonha” a formação conjunta de educadores e professores constitui um caminho para a alteração deste cenário, através de actividades e projectos conjuntos aos dois cursos, tendo em vista o desenvolvimento da articulação e da continuidade educativa, como aliás já referimos anteriormente.

Nabuco (1992: 87) concede ainda espaço importante às relações familiares na tarefa educativa da continuidade alertando que,

“este facto [continuidade] precisa de ser transmitido aos pais que devem ser envolvidos nas tarefas educativas especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade”.

Estudos realizados no nosso país, por Davies et al (1989) referidos por Bastos (2007) junto de pais educadores e professores e, indo ao encontro das nossas percepções demonstram que da parte das educadoras há mais abertura à relação do que da parte dos colegas no nível seguinte e, também envolvem com mais facilidade as famílias no processo educativo como corresponsáveis nas aprendizagens.

Pensamos que, o que motiva estes comportamentos de proximidade se relaciona com a não obrigatoriedade da frequência da Educação Pré-Escolar, a ausência de um currículo rígido e a cumprir, obrigatoriamente, e a grande importância dada às relações de afectividade.

Apesar de observarmos, nos estudos realizados, que a continuidade educativa se constitui como um motor facilitador dos processos de transição consubstanciadas numa efectiva articulação entre os dois níveis educativos abordados no presente estudo, “um grande problema identificado é a falta de comunicação entre os dois sectores que leva à ausência de colaboração” (Gouveia, 2008: 13). Outro problema prende-se com o desconhecimento mútuo das práticas educativas de ambos os níveis, que conduz, no entender de Rodrigues (2005), à incompreensão, desvalorização e preconceitos no respeitante ao trabalho de cada um dos profissionais. Tudo isto para o impedimento do desenvolvimento e implementação de projectos comuns (Serra, 2004).

Hamido (1996), na sua investigação de Mestrado aponta três aspectos fundamentais do currículo dos dois níveis educativos que considera divergentes e impeditivos da continuidade entre o Pré-Escolar e o 1º CEB: objectivos, modelo/metodologias e avaliação.

Para este autor, a selecção de objectivos e conteúdos assenta em justificações curriculares diferentes: na Educação Pré-Escolar a característica “psicopedagogia” é muito mais vincada, conduzindo as práticas para a promoção do desenvolvimento, as áreas de conteúdo funcionam como elementos integradores de conhecimentos; enquanto que, no 1º CEB a justificação é de índole “epistemológico-disciplinar”, com ênfase no domínio de matérias e conteúdos disciplinares. Metodologicamente há também diferenças subjacentes à prática,

“na forma de organizar o espaço e do tempo, os materiais usados, as actividades promovidas, o próprio ‘clima’ envolvente. Fundamentalmente, a criança passa de um contexto informal ou natural de aprendizagem, para um contexto formal”
(idem: 124).

Também a avaliação apresenta divergências significativas. Para Hamido (1996), a dimensão sumativa de controlo de resultados tem um peso muitíssimo inferior à componente formativa e traduz-se na obtenção de dados qualitativos, ao contrário do 1º CEB, que deveria seguir a mesma linha, respeitando a legislação em vigor, mas contrariamente ao legislado assume um maior sentido de controlo das aprendizagens e aquisições com instrumentos e processos formais.

Inevitavelmente que, estas divergências resultam em descontinuidades e em acusações mútuas de professores que reclamam da suposta imaturidade ou falta de

preparação das crianças à saída do Pré-Escolar e, das educadoras que reclamam do aumento brusco de exigências e incompreensão dos comportamentos apresentados perante a mudança de ambiente.

As mudanças de ambiente são mais evidentes, quando observamos o espaço físico onde as crianças se movem. Lino (1998) aponta como uma das grandes descontinuidades a utilização dos espaços e materiais nos primeiros níveis da educação básica. As salas dos jardins-de-infância organizam-se por áreas de actividades, enriquecidas por uma grande variedade de materiais, onde a iniciativa, a autonomia e a promoção da aprendizagem cooperativa respeitam a diversidade do grupo de pares. As salas do 1º CEB apresentam uma organização espacial “tradicional”, comum centralismo muito voltado para a figura do professor, privilegiando as aprendizagens académicas e o uso de manuais e fichas de trabalho.

Mais recentemente, Serra (2004) demonstra que a “articulação curricular regulamentada”, nem sempre é sinónimo de uma “articulação curricular efectiva” e que os documentos formais da escola¹ e reguladores das suas políticas educativas não passam de intenções impostas por decreto, não conduzindo a práticas educativas que efectivem processos de articulação. A autora clarifica esta posição, afirmando que,

“(...) estes documentos deixam antever uma vontade expressa de implementar a articulação curricular como algo obrigatório que deverá acontecer ao longo do ano. Tal regulamentação (da qual constam as actividades, os espaços para reuniões, assim como os registos de actividades comuns a vários níveis e respectiva avaliação) aparece-nos como uma forma de mostrar à comunidade que a articulação se faz, que é avaliada e que, por isso, a filosofia da escola, enquanto território educativo, se mantém viva. Pensamos, no entanto, que tais intenções nem sempre se traduzem numa articulação efectiva” (*idem*: 113).

Deparamo-nos então com vários constrangimentos à implementação da articulação curricular, desde a prescrição e rigidez dos currículos, à obrigatoriedade do cumprimento dos programas, a eventual não generalização tão desejada e necessária da pedagogia diferenciada, o receio de mudar e a falta de formação e empenhamento dos docentes, entre outros, são, na opinião dos autores referenciados factores concorrentes na descontinuidade do processo educativo nos primeiros patamares do ensino básico.

¹ Projecto Educativo, Projecto Curricular, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno.

No entanto parece-nos possível considerar percursos facilitadores da continuidade educativa, capazes de promover transições não penosas para as crianças (Bento, 2007) e menos dependentes da vontade e actuação dos docentes envolvidos (Serra, 2004).

Zabalza (2004) delimita três áreas/dimensões, nas quais a continuidade educativa se move: a dimensão curricular, a dimensão organizativa e a dimensão profissional.

A primeira, a continuidade na dimensão curricular aponta para a flexibilidade dos currículos que, sem perderem o referencial nacional deverão ser contextualizados. No mesmo sentido Serra (2004) equaciona as vantagens do trabalho cooperativo entre educadores e professores, na articulação do currículo do 1º CEB com as Orientações Curriculares da educação Pré-Escolar, na procura de estratégias diversificadas para todos.

A continuidade horizontal e vertical será complementada com a interacção familiar “sendo que nestas idades a participação dos pais é de grande importância para que as crianças se sintam seguras nas transições que realizam” (continuidade horizontal) (Bastos, 2007: 42), bem como o Projecto Educativo de Escola se constitui como fundamental no delineamento das linhas orientadoras “de um itinerário educativo coerente” (*idem*: 43).

A continuidade na dimensão organizativa, segundo Zabalza (2004) está relacionada com o funcionamento interno da escola, constante no Projecto Educativo aberto e construído enquanto recurso para o enriquecimento da própria escola. Bastos (2007: 41) acentua ainda que, a planificação de espaços, recursos e tempos comuns “constitui um passo muito importante para estabelecer laços de união entre profissionais e entre as próprias crianças de ambos os níveis que através de várias actividades podem constituir formas de partilhar experiências e conhecimentos”.

Finalmente, a continuidade na dimensão profissional é obstaculizada pela ausência de uma cultura de colaboração e de comunicação, entre docentes de ambos os níveis educativos, apesar de educadores e professores concordarem na necessidade de articulação dos dois contextos no sentido da promoção de uma educação de qualidade e promoção do sucesso.

No nosso entender, a separação física que, tradicionalmente, encontramos nestes dois níveis de ensino, as diferentes rotinas que marcam os profissionais envolvidos, a mobilidade docente e até o individualismo da cultura docente são impeditivos do

estabelecimento de projectos que passem para além de actividades justapostas com a designação genérica de *actividades de articulação curricular*.

Na mesma linha de Zabalza, autores como Castro e Rangel (2004), Serra (2004), Rodrigues (2005), Vasconcelos (2006), Bento (2007) apresentam um conjunto de razões para que diferentes práticas se constituam como constrangimentos na continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB:

- a realidade recente dos agrupamentos não tem facilitado a construção de projectos que contemplem a articulação;
- burocracia excessiva que atrapalha a implementação de algo “novo” no âmbito curricular e que não seja considerado “normal”;
- desconhecimento recíproco das orientações curriculares de ambos os níveis de ensino,
- atribuições e funções educativas diferentes no jardim-de-infância e na escola;
- programas flexíveis no Pré-Escolar *versus* mais estruturados no 1º CEB;
- receio do não cumprimento dos programas;
- diferentes organizações do espaço e do tempo;
- falta de colaboração e ausência de trabalho conjunto entre educadores e professores;
- para muitos articular é sinónimo de antecipação de conteúdos a ministrar;
- ausência de formação profissional;
- culturas profissionais diferentes;
- resistência à mudança.
- diferentes visões relativas às regras de disciplina;¹
- o isolamento institucional acentuador da dificuldade de comunicação, o que leva ao desconhecimento do trabalho desenvolvido por cada um dos profissionais;²

Esta sequência de dificuldades e constrangimentos não é impeditiva do caminho que as escolas têm que percorrer para encontrarem plataformas de articulação. Autores como Serra (2004), Zabalza, (2004), Rodrigues (2005), Machado (2007), DGIDC (2007), Bastos (2007), Vasconcelos (2008), enriquecem, com as suas reflexões, a procura de estratégias facilitadoras da articulação através de práticas educativas entre o

¹ Para Rodrigues (2005: 19) trata-se de um falso problema pois a verdadeira diferença reside no tipo de relação que se estabelece entre adulto e criança em cada um dos níveis”.

² Serra (2004) refere que a formação de agrupamentos verticais de escolas atenuarão o isolamento e permitirão a elaboração de projectos educativos comuns articulados nas diferentes perspectivas e objectivos.

Pré-Escolar e o 1º CEB. Aprofundar temáticas comuns, estreitar laços e limar arestas, diminuindo os distanciamentos existentes através de:

- momentos de diálogo e interação, que poderão ser efectivados em reuniões de departamento;
- elaboração de documentos que informem do percurso da criança, como um dossier/processo individual que acompanhe a transição;
- maior envolvimento dos pais e encarregados de educação;
- organização de visitas às instituições educativas;
- desenvolvimento de actividades em conjunto, durante o ano lectivo;
- projectos comuns;
- estabilidade docente;
- criação de grupos heterogéneos de crianças fora dos tempos lectivos com objectivos culturais e artísticos;
- formação inicial e continua conjunta para ambos os profissionais;
- colaboração com as famílias,
- reflexões participadas sobre as orientações curriculares dos dois níveis de ensino.

Para Castro e Rangel (2004: 139) uma forma eficaz de atenuar discontinuidades e que aproxima os dois níveis de ensino, garantindo as características e a especificidade de cada um é a “abordagem de projecto” que representará “a parte mais significativa [...] do currículo de ambos os níveis” (*idem*: 144).

Segundo Serra (2004) o universo pedagógico dos professores e educadores sairá enriquecido com a reflexão e discussão sobre as semelhanças e especificidades de cada nível de ensino e aumentará as oportunidades de sucesso das crianças. Rodrigues (2005: 21) afirma que os “benefícios da educação pré-escolar dependem, em grande parte, do bom funcionamento e da qualidade das aprendizagens na escola do 1º ciclo”, salientando ainda que a tríade educadores-professores-pais e a cooperação entre todos é fundamental para a ligação destes dois níveis de ensino.

A estas estratégias facilitadoras da articulação curricular, nós acrescentamos a construção dos “Pólos Educativos”, no âmbito da reorganização da rede educativa nacional e da responsabilidade das autarquias, pensados para aglutinar níveis e ciclos de ensino que, fisicamente contribuirão para a aproximação real e efectiva de educadores e

professores. Assim a elaboração de projectos colectivos, a planificação conjunta, enriquecerão as práticas e diminuirão as rupturas na transição entre níveis educativos.

3.4. Formas de Articulação Curricular

Ao ser encarada a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa do ensino básico, as orientações curriculares aproximaram os dois níveis de ensino, procurando que educadores e professores procurassem mecanismos de continuidade facilitadores de transições bem sucedidas.

O alargamento da rede do ensino Pré-Escolar, com o aproveitamento de salas devolutas de escolas do 1º CEB promoveu uma maior aproximação entre os dois sectores. Para Serra (2004: 87) esta troca de saberes e experiências que a proximidade física gerou, a qual denominou de “*articulação curricular espontânea*”, desenvolvida de forma natural, muitas vezes apoiada por “pequenos projectos comuns vividos pelas crianças dos dois níveis educativos”, constitui já um bom indício no caminho da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB

Com a publicação do Estatuto dos Jardins-de-Infância (Dec.-Lei nº 542/79) encontramos uma referência legal à articulação sequencial com o ensino primário que, na opinião de Serra (2004:88) “se passou para uma consciência social e política da sua importância”, ainda muito no seu início, mas tornando-se numa “*articulação curricular regulamentada*”.

Uma “*articulação curricular efectiva*”, “isto é, aquela que é realizada por docentes e alunos, de forma consciente” (Serra, 2004: 88), apesar das orientações legais e de ser objecto de análise nos relatórios da IGE sobre a avaliação externa das escolas, continua a ser caracterizada pela espontaneidade e empenhamento dos educadores e professores do que por imposição da legislação (Serra, 2004).

A este propósito Lima (2001, cit. in Serra, 2004), no seu estudo sobre a participação e empenhamento dos professores na vida das escolas diz-nos ser possível proceder a uma ligação entre participação/envolvimento e articulação curricular, dado que a articulação implica participação e envolvimento.

Neste contexto a articulação curricular efectiva poderá assumir três níveis consoante o grau de empenhamento dos docentes (Serra, 2004: 89): *articulação curricular activa*, *articulação curricular reservada* e *articulação curricular passiva*.

A **articulação curricular activa** – é caracterizada pelo conhecimento efectivo e aprofundado dos dois níveis educativos (por professores e educadores) e das possibilidades que têm em trabalhar em conjunto. “São optimizados os recursos existentes nas várias escolas e jardins-de-infância e os docentes estão efectivamente empenhados em encontrar mecanismos de articulação curricular” (Serra, 2004: 89).

A **articulação curricular reservada** – está, segundo Célia Serra, entre a articulação curricular activa e passiva. “Caracteriza-se por uma atitude menos voluntária [...] antes esperando que algo aconteça”. Não se enquadrando, totalmente, no domínio da falta de interesse em desencadear participações e acções conjuntas, elas apenas acontecem, quando as razões o justificarem Serra (2004: 89).

A **articulação curricular passiva** – na tipologia de Serra (2004: 89), “caracteriza-se por um certo desinteresse face à problemática”. Os docentes ignoram as orientações e as suas responsabilidades. Para a autora, se existe articulação curricular, ela deve-se ao contacto físico entre as crianças, devido à proximidade das salas de jardim-de-infância com a escola.

Não poderemos deixar de considerar ainda, o facto de não haver articulação – a **não articulação** – quando não se verificam quaisquer contactos entre educadores e professores. Em ambos os sectores educativos não são reconhecidos interesses em conhecer as diferentes realidades educativas (Serra, 2004).

Serra (2004: 90) ainda admite a **articulação curricular espontânea** que “acontece sem que os participantes tenham planeado” quaisquer actividades, ela surge de forma inconsciente, não podendo ser integrada em qualquer das categorias anteriores.

Síntese

No presente capítulo foram apresentadas as principais linhas e perspectivas teóricas e normativas enquadradoras do conceito de *Articulação Curricular*, bem como os contextos específicos do Pré – Escolar e do 1º CEB, proporcionadores de mecanismos de articulação entre estes dois níveis de ensino, precisamente, com o intuito de clarificar o seu impacto na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas.

No capítulo seguinte daremos ênfase às culturas docentes enquanto modo de estar na profissão, as quais, pelas suas características e particularidades influenciam e/ou até poderão determinar a efectivação, a tipologia e a qualidade da articulação curricular entre a educação Pré-Escolar e o 1º CEB (enquanto objecto do nosso estudo) fundamentalmente, quando se perspectiva a necessidade da existência de formas de trabalhar diferentes das predominantes e que procuraremos retomar nos resultados do estudo empírico.

CAPÍTULO IV

COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO DOCENTES NO PROCESSO DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Introdução

Neste capítulo procederemos à contextualização do estudo, no âmbito das culturas docentes, evidenciando a singularidade da profissão docente e a influência que os factores individuais, sociais e institucionais exercem na configuração das relações determinantes da cultura da instituição escolar. À semelhança do que acontece noutras organizações, a escola desenvolve e reproduz uma cultura específica, traduzindo uma determinada forma de pensar e agir, influenciando a natureza das interações entre os seus membros e determinando a qualidade dos processos educativos, podendo configurar ou não focos de resistência à mudança.

Neste sentido abordaremos os conceitos de Culturas Docentes e dentro deste destacaremos o individualismo, a colaboração, cooperação e colegialidade, para além da “balcanização”, enquanto obstáculo à concretização de reais práticas de colaboração nas escolas.

Por fim, referenciaremos de modo sucinto o papel cultivado na classe docente que, o espírito de cidadania reveste, enquanto factor de desenvolvimento de culturas colaborativas nas escolas.

4.1 - Culturas Docentes

“A cultura é o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objecto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem”¹ (Unesco, in Finkelkraut, 1990: 98).

A cultura surge-nos como uma herança social, com uma grande dimensão popular e tradicional, antropológicamente ligada a uma complexidade de crenças, conhecimentos, hábitos, costumes, formas de arte, leis, moral, determinantes na vida do homem, individualmente ou em grupo (Gómez, 2001). Não sendo, especificamente, alvo de nenhum ensino formal, é assimilada e recriada pelo indivíduo e pelo grupo acompanhada de um grande simbolismo e sentimentos de pertença (Finkelkraut, 1990).

¹ Nossa tradução.

Porém, os influxos da incontornável evolução científica e tecnológica e a “consequência da omnipresença do poder sedutor dos meios de comunicação de massa” estende os horizontes culturais a “limites insuspeitos” (Gómez, 2001: 13), transformando a cultura numa natureza flexível e intimamente relacionada com as relações sociais que se estabelecem no seio das comunidades.

O termo cultura não é fácil de definir e muito menos de ser delimitado. Uma infinidade de atribuições e relações de conceitos poderão ser-lhe atribuídos, principalmente, se considerarmos a complexidade das comunidades com os seus valores, práticas, crenças e comportamentos.

Originalmente, *cultura*, termo derivado do latim, era referida ao cultivo e aos cuidados agrícolas. Foi no séc. XVI que foi transferido para o “cultivo da mente”. Nos séculos que se seguiram historiadores e filósofos transformaram a cultura como “um processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas” (Thompson, 1995: 166).

Sendo então a cultura um conjunto relacional de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte, ideias adquirido pelos membros de uma determinada sociedade, ela pode ser subdividida noutras vertentes como a cultura crítica, a cultura académica, a cultura social, a cultura de experiências, entre muitas outras, onde nós professores e alunos estamos inseridos e somos influenciados pelo cruzamento das mesmas (Carneiro, sd).

A partir das oportunidades que temos, no decurso da nossa existência vamos construindo a nossa história de vida, não só enquanto formandos, mas também enquanto formadores, reflectindo sobre os contextos, questionando, criando e recriando os cenários em que actuamos e, particularmente, enquanto docentes sofremos a influência de diversos elementos culturais nos nossos processos de formação. Neste sentido, Gómez (2001: 17) entende a cultura como,

“o conjunto de significados, expectativas e comportamentos partilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e colectivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado de construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo”.

Desta definição do conceito de cultura poderemos depreender que é importante não dissociar a história de vida, a política e a sociedade da cultura e formação docente. Na mesma linha de pensamento Trice e Beyer (1993, cit in Lima, 2002: 19) definem cultura como “fenómenos colectivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana”. Estes autores distinguem duas categorias principais de cultura: substância e formas, ou seja, partilha de crenças (ideologias); e experiências e acções partilhadas pelos membros de uma cultura, respectivamente (Lima, 2002).

O comportamento dos docentes é não só atravessado pela cultura social, mas também pela cultura docente. Entenda-se por cultura social a ideologia, correspondente às condições económico-sociais e políticas. A cultura docente, inevitavelmente interligada com os fenómenos sociais está intimamente relacionada com os processos de formação e actuação docentes e o modo como os professores concebem as suas actuações profissionais.

Para Gómez (2001: 166) há, actualmente, duas dimensões fundamentais na cultura docente. Uma respeitante à forma, outra ao conteúdo. O conteúdo da cultura circula entre “os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos”; enquanto que a forma está “configurada pelos padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interacção entre docentes”. No fundo estão em questão as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos professores, estamos a pensar, especialmente, no modo como se articulam as relações entre docentes.

Tanto o conteúdo como a forma (elementos da cultura docente) podem configurar características específicas, tendo em conta a função social assumida pela escola, num determinado período temporal.

Azambuja (2006: 7) considera, actualmente, quatro dimensões que caracterizam, de algum modo as diferentes dimensões da prática docentes, enquanto culturas, representações e saberes:

- o isolamento do docente e autonomia profissional;
- a colegialidade burocrática e cultura de colaboração,
- saturação de tarefas e responsabilidade profissional;
- ansiedade profissional e carácter flexível e criativo da função docente.

No que respeita ao isolamento e autonomia profissionais estamos a falar de actuação em sala de aula, em que o docente na sua falsa ideia de autonomia profissional alimenta o isolamento e limita o seu desenvolvimento, tanto como pessoa, como

profissional, é “o peso da tradição”, conforme nos diz Morgado (2005: 80), consubstanciado num sentimento de pertença, de comodidade, de previsibilidade de circunstâncias, dando lugar à imobilidade e tem-se constituído como obstáculo à mudança e à inovação.

A colegialidade burocrática e cultura de colaboração têm sido apontadas como propostas de trabalho favorecedoras da autonomia e do desenvolvimento profissional (Morgado, 2005). A colegialidade burocrática constitui-se como uma forma de controlar as manifestações de colaboração espontâneas entre docentes. Azambuja (2006: 7), citando Pérez Gómez pode constituir-se como um antecedente da colaboração, mas também pode supor “uma imposição sem sentido que se aceita somente como prescrição autoritária, que acumula actuações artificiais com o único propósito de preencher papeis ou cumprir expedientes sem a menor incidência na modificação prática”. Esta afirmação parece-nos estar adequada à nossa percepção e à nossa constatação do que é a realidade das nossas escolas. As reformas que apelam à colaboração não têm passado de ocupações de espaços e tempos que os docentes não possuem, constituindo-se em actividades por vezes saturantes que em nada parecem modificar a prática docente.

Segundo Morgado (2005), a colaboração permite que os docentes recorram ao debate, partilhem experiências e ideias e tomem decisões colectivamente, que contribuam para a construção da autonomia curricular da escola. Para Azambuja (2006), a cultura da colaboração surge dentro da comunidade escolar com o intuito de compreender a dinâmica da educação da escola. Como refere o autor “ela não é apenas um requisito de uma organização institucional que pretende a relevância e a eficácia: é uma condição reflexiva” (*idem*: 8). Parece-nos que o intelectual e o afectivo estão implicados nesta dinâmica reflexiva e, são aspectos que podem evitar o fracasso de professores e alunos, assim como abrem caminho para percursos de formação e transformação dos processos de actuação. É precisamente neste tipo de cultura que cabe a reflexão para a compreensão e discussão de ideias.

A saturação de tarefas e a responsabilidade profissional a que os docentes têm sido sujeitos, manifestam-se de diferentes maneiras e com diferentes graus de intensidade. A revolução científica e tecnológica e as transformações sociais e culturais confrontam a escola com novas exigências curriculares e sociais. “As tarefas de gestão e organização escolar e curricular, a presença em reuniões de vária ordem” (Morgado, 2005:91), mostram como a profissão docente alargou os seus horizontes de actuação, mas também revelou as falhas e deficiências do sistema “acabando por gerar um

significativo mal-estar docente. Os professores evidenciam claros sentimentos de frustração, denunciando frequentemente falta de motivação e incapacidade (não incompetência) para conseguirem produzir as respostas que lhes solicitam” (*idem*, 2005: 92).

Finalmente, e decorrente da condição anterior a ansiedade profissional, desmoralização e conformismo, são consequência das inúmeras exigências realizadas aos docentes, actualmente.

Dentro das muitas exigências, a formação contínua e constante actualização e renovação de conhecimentos desenvolve na classe sentimentos de permanente ansiedade com receios de não corresponderem àquilo que se lhe exige. Por outro lado e concordando com Azambuja (2006:8) “a realidade da situação profissional dos professores colabora para a realização de um trabalho imediatista e solitário onde o descrédito profissional passa a fazer parte da cultura docente.”

Neste aspecto, também Morgado (2005) corrobora a posição, anteriormente defendida, quando nos diz que a resposta dos professores às solicitações da administração não necessita de trabalho colegial com os pares, basta cumprir objectivos, actividades e avaliação, postura essa que até proporciona a inexistência de prováveis conflitos dentro da própria escola.

Estes aspectos da cultura docente, identificados por Azambuja (2006) como dimensões vão estando presentes ao longo dos processos formativos, constituindo o tempo e o espaço da prática pedagógica, estando interrelacionados com a história e a vida de cada um e a cultura social que envolve e abarca os significados da profissão de professor.

Uma vez que existem diferentes personalidades, origens diversas e formações de base, idades e histórias de vida diferenciadas, as dinâmicas inerentes às próprias tarefas profissionais exibem uma heterogeneidade docente, de tal modo diversificada, que leva a escola a desenvolver e a reproduzir uma cultura específica, ou seja, e tal como refere Morgado (2005: 75) a escola “não se limita a reproduzir a informação que lhe chega do exterior” ela também desenvolve, “simultaneamente um saber e uma cultura próprias” assentes na diversidade que caracteriza os actores que integram cada escola.

“Com efeito, a cultura da escola traduz uma determinada forma de pensar e agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir. A cultura

da escola constitui, pois, um cenário socializador característico de cada instituição educativa” (Morgado, 2005: 75).

A cultura da escola é assim o reflexo da cultura dos professores e de importância vital na determinação da qualidade dos processos educativos, sem ignorar, contudo e de acordo com Morgado (2005), os movimentos de oposição aos processos de mudança que todas as medidas impostas a partir do exterior desencadeiam.

Sendo a cultura docente um elemento fulcral e configurador do quotidiano de uma instituição educativa, com implicações que vão do desenvolvimento pedagógico e profissional às práticas docentes, são os professores enquanto gestores nas suas salas de aula que têm a autonomia para escolher a melhor forma de conduzirem as suas actuações, pois, segundo Lima (2002: 20) “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar”. Então, a cultura, além de um sistema de ideias, é também o modo, segundo o qual as pessoas se organizam, experienciam o mundo e as suas percepções. A cultura será então o “mundo” em que o ser humano nasce, se desenvolve no seu todo biopsicossocial, absorve o contexto cultural norteando toda a sua maneira de ser, pensar, querer e agir.

4.2. Escola e Culturas Docentes

A cultura organizacional (Lima, 2002) constitui-se como um dos campos de pesquisa, quando pretendemos estudar o comportamento cultural docente, enquanto grupo ocupacional. Porém, a escola, como qualquer outra organização não é constituída por grupos homogêneos de indivíduos. Apresenta-se como uma unidade constitutiva de subgrupos de origens sociais diversificadas e, com percepções da realidade, claramente diferenciadas.

Como refere Caria (2000: 197-198),

“a cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade, garantindo simultaneamente que os indivíduos nas suas diversidades se continuem a reconhecer subjectivamente como parte de um mesmo “nós”; continuem a pensar-se na acção e a pensar sobre a acção, dentro dos mesmos princípios estruturantes da interacção, como um todo único, uma cultura.”

Não podemos, contudo falar de uma única cultura, nem ignorar a conflitualidade no quadro das relações culturais (Costa, 1997; Rodrigues, 2006), devendo apontar para uma cultura dominante constituída por subculturas. Assim, tal com Shein (1992, in Rodrigues, 2006), é na negociação que se realiza a interacção das subculturas e se converge para uma cultura global. Não é nosso propósito categorizar as culturas organizacionais. Interessa-nos apenas tipificar a(s) forma(s) da(s) cultura(s) dominante(s), nas nossas escolas.

Para analisarmos as formas de cultura ou os seus diferentes estilos de funcionamento que encontramos nas escolas recorreremos a estudos de Fullan e Hargreaves (2001), Pereira (2002), bem como de Neto-Mendes (1999; 2005), estudos esses que nos parecem caracterizar o estudo das culturas profissionais dos docentes, mais visadas na nossa investigação: *Individualismo e Trabalho Colaborativo*.

4.2.1. O individualismo

“A maior parte dos professores continua a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (Hargreaves, 1998: 189).

O autor citado considera que os professores, na sua maior parte continuam isolados, no desenvolvimento das suas práticas profissionais. Morgado (2005) considera o individualismo como parte do isolamento profissional dos professores fruto quer da arquitectura escolar, quer da organização curricular, e nós acrescentaríamos também, fruto da geografia nacional valorizada pelas políticas educativas do Estado Novo – uma escola para cada aldeia, que ainda se verifica, em grande parte do território, muito embora se tenham vindo a encerrar muitas dessas escolas.

Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001) consideram que o isolamento na sala de aula permite alguma privacidade aos docentes, podendo defendê-los de eventuais críticas, daí que a profissão de professor tenha sido considerada como solitária, todavia “também os priva de possíveis elogios e apoios por parte dos colegas” (Morgado, 2005: 83).

No nosso entender e, na actualidade político-educativa é favorecedora de uma competição feroz pelo acesso e progresso a uma carreira, agora limitada e de contornos

obscuros a par de uma estabilidade profissional precária e de uma promoção oficial da competitividade, são apenas alguns exemplos da importância que os factores organizativos assumem na disponibilidade psicológica dos docentes para a mudança (Lima, 2002).

Não entrando no questionamento das decisões políticas, de ordem económica e administrativa, o isolamento profissional dos professores trava o acesso a novas ideias e constitui-se como um obstáculo à sua partilha, facilita o conservadorismo e a resistência à criatividade e inovação. Comprometidas, também, estão as melhores soluções para os problemas da educação e do ensino “uma vez que a autonomia profissional pressupõe o respeito pelas diferenças e a aceitação da diversidade” (Morgado, 2005: 83), contribuindo para colmatar processos de ausência e de envolvimento em causas comuns.

Sarason (1982, in Lima, 2002), nos estudos que efectuou deu relevo a factores de ordem psicológica, que não devemos descorar. Os professores passam a maior parte do seu tempo estabelecendo interacções com crianças ou jovens, “estão psicologicamente sós, apesar de estarem num local densamente povoado” (idem, 2002: 35), as normas organizacionais das escolas e a escassez de tempo para os contactos entre pares são diminutos. No entanto estudos realizados por Johnson (1990, in Lima, 2002) revelam que mesmo que os docentes tivessem mais tempo e disponibilidade para a interacção entre colegas, não o usariam para reuniões entre pares. Para eles os alunos necessitariam de todo o tempo disponível, lamentando ainda que a coordenação de departamento, não assegure, o tempo disponibilizado para que, nas reuniões haja momentos de partilha e discussão. Johnson revelou ainda que, o envolvimento em colaboração era feito à margem do local de trabalho (Lima, 2002).

Na maior parte das escolas, o desenvolvimento profissional dos docentes caracteriza-se por grandes espaços de tempo de trabalho solitário centrado mais na sala de aula, estando reservados, pequenos períodos, à colaboração com outros colegas. Na verdade estes comportamentos parecem ser aceites com alguma frequência.

Hargreaves (1998) atribui ainda outros significados aos comportamentos de individualismo no ensino. Além do isolamento se constituir como uma estratégia de adaptação, reservando tempo e energias para as actividades de sala de aula, em termos de resposta às necessidades dos alunos (o que pode não significar resistência à mudança), ele assume ainda um carácter “constrangido”, e vem confirmar que muitas actuações de cariz administrativo são impeditivos das relações de colaboração nas escolas.

Neto Mendes (1999: 208-210) elabora uma síntese da posição de Hargreaves, relativamente, ao individualismo, identificando três tipos: individualismo compulsivo, individualismo defensivo e individualismo programático:

- no individualismo compulsivo “o professor vê-se remetido a situações de isolamento que ultrapassam a sua esfera de decisão”;
- no individualismo defensivo observamos que “resulta de opções face às pressões quotidianas do ambiente de trabalho”;
- no individualismo programático, este “decorre de uma opção reflectida do professor”.

Para Neto Mendes (2005: 4), referindo-se a Tyack & Tobin, no ensino primário (actual 1º CEB) “apesar de sucessivas ondas reformistas que os sistemas educativos foram conhecendo ao longo do seu desenvolvimento” persiste uma “gramática da escola” que se estende à acção individual dos educadores de infância e professores do 1º CEB, confinados a “espaços altamente estruturados para a actividade escolar” (sala de aula) a par da característica de monodocência dos níveis de ensino referidos, ainda muito enraizada no conceito de “magistercentrismo”. Já em 1975, Lortie (cit in Neto Mendes, 2005:6) reconhecia com toda a actualidade que hoje lhe atribuímos que “as escolas foram organizadas mais em torno da separação dos professores do que da sua interdependência”, daqui decorrente a ideia de Hargreaves – “heresia do individualismo” – como eventual causa de grandes males do nosso ensino.

Em Portugal, actualmente, a generalização da filosofia dos Agrupamentos tenta contrariar a tendência para o isolamento e consequente individualismo, procurando estratégias de colegialidade que conduzam a processos de cultura colaborativa.

4.2.2. Colaboração, cooperação e colegialidade – delimitação de conceitos

Antes de entramos na complexidade inerente a um trabalho de natureza colaborativa pretendemos delimitar alguns conceitos cujas terminologias são, para alguns autores qualificadas como tendo significados diferentes, enquanto que para outros aparecem-nos com o mesmo sentido.

Diferentes trabalhos académicos consultados Neto Mendes (1999; 2005), González (2003), Pereira (2002), Hernández (2005), Rodrigues (2006), Vivas (2007), Damiani (2008), fazem questão em diferenciar conceitos apresentando as suas particularidades e características específicas no campo educacional.

Observamos durante os anos 70 um incremento da intervenção burocrática sobre o currículo, pretendendo a imposição de mecanismos formais de controlo que contribuíssem para superar a cultura do individualismo e alguma ausência de coordenação, bem como, curiosamente aparecem as primeiras referências à aprendizagem colaborativa (Freitas, 2002; Vivas, 2007).

“À primeira vista, colaborar e cooperar podem ser considerados sinónimos. Sendo assim, tratar-se-ia apenas de uma questão de gosto usar um ou outro termo. Todavia a extensão dos termos é diferente: colaborar tem mais amplitude do que cooperar [...]” (Freitas, 2002: 22).

Cooperação segundo Panitz (1996, in Freitas, 2002) situa-se mais numa estrutura de interacções com a finalidade de facilitar o cumprimento de um objectivo ou meta, enquanto que colaboração seria mais “uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal... consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia para com os outros” (*idem*: 22-23).

O mesmo autor refere ainda que a cooperação tem raízes americanas, na filosofia de John Dewey, evidenciando a natureza social da aprendizagem e o trabalho em grupo e a colaboração tem as suas raízes me Inglaterra “explorando as maneiras de ajudar os alunos a dar resposta às tarefas da escola, fazendo com que tomassem um papel mais activo na sua própria aprendizagem” (Freitas, 2002: 23).

Damiani (2008: 213) refere que estudos voltados para o trabalho em grupo adoptam, alternadamente os termos colaboração e cooperação para se referirem ao *trabalho colaborativo* com significações e atributos linguísticos relacionados com o prefixo “co” que significa acção conjunta. Porém, se analisarmos a origem etimológica dos termos constatamos que apresentam sentidos distintos: cooperar “é derivado da palavra latina *operare* – que significa executar, fazer funcionar de acordo com o sistema”; enquanto que “o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver actividades tendo em vista determinado fim.

Então, na cooperação há ajuda intensa nas tarefas, podendo haver ou não negociação dentro do grupo, onde existem, normalmente relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros; na colaboração, o trabalho conjunto é baseado em apoios mútuos, com a finalidade de atingir objectivos comuns negociados entre todos. As relações tendem à não hierarquização e os fenómenos de liderança são partilhados (Damiani, 2008).

Fullan e Hargreaves (2001) chamam a atenção para que as características de trabalho conjunto nas culturas nas escolas, podem não configurar uma verdadeira cultura de colaboração. Poderão ser apenas acções conjuntas ocasionais ou ainda acções reguladas pela direcção das instituições, com fins colaborativos. Estas constatações são por nós corroboradas através da nossa experiência profissional, em que verificamos pressões das direcções das escolas, para a existência de processos de colaboração em acções de articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino com finalidades claras de cumprimento de metas de sucesso educativo e dos seus próprios projectos organizacionais.

Neste contexto, também não podemos esquecer as contribuições da Psicologia para o entendimento dos processos envolvidos no trabalho colaborativo e referimo-nos, particularmente a Vygotsky.

Um grande número de estudos direccionados para o trabalho colaborativo na escola tem origem, precisamente neste autor. Ele argumenta que as actividades realizadas em grupo, de forma conjunta, apresentam vantagens superiores em relação aos ambientes de aprendizagem individualizada, pois os modelos de base que se encontram nos nossos comportamentos e raciocínios, assim como os significados que damos às coisas e pessoas ocorrem mediados pela relação com os outros. Há um carácter eminentemente social e imitativo na consciência humana e que constitui um elemento chave na aprendizagem (Fontes, 2004). A relevância da imitação para a aprendizagem, fica mais clara no conceito criado por Vygotsky de “Zona de Desenvolvimento Proximal”(ZDP). Aquilo que uma criança pode fazer com ajuda ou em colaboração, hoje, poderá fazê-lo depois sozinha. Mesmo teorizando acerca da mente infantil, a respeito da ZDP, “acredita-se que tal conceito se aplique a todos os seres humanos, de qualquer idade” (Damiani, 2008: 217).

Outros pesquisadores que seguem na esteira de Vygotsky revelam que a resolução de um problema significativo para todos, estabelecida em bases de diálogo e trabalho conjunto, apresenta soluções muito mais ampliadas. Estamos claramente a falar

na co-construção do conhecimento como parte essencial no processo de aprendizagem (Freitas, 2002; Damiani, 2008).

Antes de nos debruçarmos um pouco mais sobre a colaboração, trabalho colaborativo e as suas potencialidades e incertezas afigura-se-nos importante dedicar algumas considerações à ideia de colaboração e colegialidade enquanto elementos nucleares no desenvolvimento profissional dos professores.

Em oposição ao isolamento e ao individualismo, aparecem-nos nas culturas docentes outras formas que favorecem o trabalho em equipa e as interacções entre docentes – a colaboração e a colegialidade – concordando com Pereira (2002) são as mais proeminentes.

Tendo consciência das dificuldades no esclarecimento dos conceitos de colaboração e colegialidade, socorremo-nos dos trabalhos de Hargreaves (1998: 234) para nos auxiliar na complexidade da tarefa. Nesse sentido, este autor afirma que os significados inerentes aos termos apresentam-se como sendo os maiores obstáculos à sua compreensão. Porém, em virtude dos distintos significados sobre colegialidade, à falta de familiaridade dos professores com este tipo de práticas e às dificuldades na sua implementação “as concretizações da colaboração docente” apresentam-se mais como “colegialidade artificial”, contrariamente à “colaboração espontânea”, de natureza mais voluntária e mais sentida pelos professores.

A este respeito Neto Mendes (1999, in Pereira, 2002: 62) faz a distinção entre colaboração e colegialidade referindo-se que nas escolas se vive uma “contradição aparente e à primeira vista irresolúvel”. O trabalho docente está organizado em torno de órgãos colegiais (actualmente com a nova lei de gestão dos estabelecimentos de ensino, a colegialidade poderá ser seriamente abalada com a concentração de poderes na figura do Director de Escola), mas “apresenta grandes dificuldades em gerar ambientes de colaboração” que se constituam em barreiras inibidoras do individualismo. Como nos diz Pereira (2002: 62) “a colegialidade é apresentada como herdeira da estrutura, do espaço e do tempo escolares, decretando-se; a colaboração é herdeira da cultura, podendo viver da colegialidade, mas indo para além desta e não se estabelecendo por decreto”.

4.3. A colaboração entre docentes

A visão de currículo que temos vindo a apresentar, ao longo desta nossa dissertação, associada à emergência de práticas de gestão curricular e articulação de saberes adquiridos nos diferentes níveis de ensino constitui-se como um instrumento estratégico das escolas, na procura de respostas às novas realidades sociais, económicas e de desenvolvimento global.

Gerir, no essencial significa estruturar, com fundamentação e avaliar processos e tomadas de decisão a respeito daquilo que pretendemos alcançar. A transversalidade deste conceito chegou à educação, em virtude das mudanças na concepção de currículo e de desenvolvimento curricular. A adopção de mecanismos de monitorização estruturados em torno das aprendizagens essenciais e competências que os alunos deverão adquirir, ao longo da escolaridade obrigatória conduziu a que, nas várias vertentes dos mecanismos de actuação e decisão curriculares surgisse a necessidade de articulação horizontal e vertical de saberes e competências.

Roldão (1999) considera que a articulação entre as aprendizagens curriculares e o projecto curricular de cada escola, não se esgota nelas e que os processos de gestão curricular transportam consigo profundas transformações nas lógicas de funcionamento das escolas e nas atitudes profissionais dos professores na medida em que, e de acordo com Pereira (2002: 89), “se verifica uma deslocação dos centros de decisão e novas modalidades de articulação, entre diversos grupos e níveis de decisores”, o que significa que a construção e gestão de projectos curriculares “apela ao trabalho em equipa e à colaboração entre professores” (*idem*, 2002: 90).

Como já vimos, colaborar no nosso contexto profissional, social e cultural, não se apresenta como uma tarefa simples. A nossa experiência profissional em diferentes etapas, escolas e contextos educativos, permitiu-nos observar que trabalhar conjuntamente com os nossos pares requer uma mudança radical na natureza do pensamento e de actuação dos intervenientes.

Como ponto de partida para o sucesso nas modificações de actuação e cultura docentes, Fullan e Hargreaves (2000) propõem que, para se valorizar o trabalho colaborativo, não se deve minimizar a importância do trabalho individual, defendendo uma reconciliação entre os dois tipos de actividades – de grupo e individual – entendendo que a crítica a qualquer uma delas limita o potencial de trabalho dos

docentes. A reconciliação entre estes dois tipos de actividades, na opinião dos autores citados desenvolve uma cultura de diálogo e reflexão sobre o processo educativo essencial à mudança e inovação.

No nosso entender, a colaboração pode ser percebida como uma estratégia conducente à formação e à reflexão, neste sentido o trabalho colaborativo ou uma cultura de colaboração respondem às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Para Vivas (2007), o trabalho colaborativo é uma estratégia para melhorar o currículo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente melhorar a escola. Nesta actuação conjunta, são os professores que assumem o protagonismo das suas acções, o mesmo será dizer, são os agentes do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, e de acordo com Gonzáles (2003: 38) sintetizamos as características do trabalho colaborativo basicamente dizendo que,

“se trata de uma situação social de interacção entre grupos não muito heterogéneos de sujeitos; onde se pretende atingir objectivos através da realização (individual e conjunta) de tarefas; existe uma interdependência positiva entre os sujeitos; e o trabalho colaborativo exige aos participantes: habilidades, relações simétricas e recíprocas e desejos de partilha e resolução da tarefa.”¹

Entendemos assim que, a colaboração entre docentes se caracterizará por um trabalho comum, numa partilha de problemas, preocupações, iniciativas, projectos... expressos em mecanismos de planificação conjunta, onde todos os membros do grupo trabalham para fins comuns. Vivas (2007) considera que desta maneira se reduz a incerteza e se estimula o compromisso.

Nestes contextos, as relações pessoais passarão a ser espontâneas, pois surgem das vontades individuais apoiadas ou não pelos órgãos de gestão e decisão das escolas, daí também serem consideradas voluntárias (partindo do desejo de cada um de trabalhar em conjunto). Se considerarmos que as relações de colaboração se desenvolvem nesta base, não se afigura necessário a existência de um quadro de horários rígidos para reuniões e encontros. Os contextos de colaboração passarão a ser flexíveis, informais e normais no seio das escolas, dependendo apenas dos interesses e objectivos (Vivas, 2007).

¹ Nossa tradução.

Da classificação anterior depreendemos a importância da cultura de colaboração entre educadores e professores. Potenciar a colaboração nestes grupos profissionais constitui-se como um factor essencial ao desenvolvimento de atitudes e mecanismos de articulação curricular inovadores. Fullan e Hargreaves (2001) consideram a colaboração como solução para os momentos difíceis que os educadores se vêem obrigados a enfrentar, funcionando como apoio moral, aumenta também a eficiência, reduz o excesso de trabalho, na medida em que a partilha de tarefas e obrigações, com vista a um mesmo fim, são uma presença característica. Na mesma linha de opinião Ashton e Webb referidos pelos autores citados (2001: 83), nos seus estudos “descobriram que o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia.”

Os mesmos autores, nos seus estudos, ao compararem o funcionamento de duas escolas, uma funcionando de forma “mais tradicional” (com uma cultura mais individualista e isolacionista) com outra de funcionamento “mais progressista” (com cultura de colaboracionismo e ensino em equipa) verificaram que na primeira os docentes mostravam-se mais “fatalistas”, no que respeita àquilo que esperam dos seus educandos, atribuindo insucessos e incumprimento de objectivos académicos a factores motivacionais e aos contextos de proveniência dos alunos. Na segunda escola, o sentido de eficácia e o empenho na concretização de objectivos de sucesso era mais evidente, assim como, esses “docentes também manifestavam uma opinião mais favorável sobre a sua profissão e as suas responsabilidades” (*idem*, 2001: 84).

Creese, NorWich e Daniels (1998, citados por Damiani, 2008: 220) baseados em estudos efectuados em Inglaterra, também apresentam evidências de que escolas predominantemente colaborativas são “mais inclusivas” e “mais efectivas na resolução de problemas dos estudantes”; ainda outros estudos citados por Damiani (2008: 220) e efectuados por Zanata, em 2004, na sua Tese de Doutoramento na área da Educação Especial : indicam que o trabalho colaborativo entre docentes constitui um excelente espaço de aprendizagem e formação de uma “identidade grupal” e de reflexão e transformação de práticas pedagógicas.

Parece-nos evidente uma grande diferença de atitudes entre as escolas colaborativas e aquelas que cultivam ainda uma cultura de maior isolamento. A nossa experiência profissional, tanto, enquanto docente, como no papel de coordenação de estruturas de orientação educativa, nomeadamente, coordenação de departamento, concorda e constata as mesmas percepções de Fullan e Hargreaves: os professores de

escolas mais isoladas não agem como se necessitassem de obter novas aprendizagens, resistindo mesmo às tentativas de inovação e mudança; ao contrário dos professores que procuram novas práticas sentem-se atraídos por escolas “mobilizadas” e “procuram obter mais ideias junto dos colegas” (idem, 2001: 85).

Kemis (1992, in Hernández, 2005) vai mais longe quando propõe que professores e educadores, juntamente com alunos, pais e membros da comunidade escolar deveriam constituir-se como comunidades críticas para melhorar a educação. A concretização de finalidades educativas comuns através de grupos colaborativos, que actuam com base na reflexão e auto-reflexão e na análise crítica das situações “fomenta a procura constante e conjunta de alternativas eficazes, a mobilização colectiva de competências para introduzir nas aulas” (Morgado, 2005: 103). Com refere Thuler (2004, in Morgado & Tomaz, 2009), uma acção pedagógica revestida de eficácia está muito dependente das respostas diferenciadas que os professores têm para actuar em contextos educativos cada vez mais heterogéneos e complexos em que se movem.

A par da necessidade da reflexão docente sobre as suas práticas e a constatação da necessidade de mudar a escola e o modo como se organiza Alarcão (2001, 2007) faz referência ao conceito de escola reflexiva em desenvolvimento e em aprendizagem, definida como,

“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2007: 83).

Esta definição consubstancia a escola como construção social, mediada pela interacção de todos os intervenientes, numa actuação inteligente, reflexiva e flexível, onde deverá predominar “uma aprendizagem individual em ambiência de colectividade, uma aprendizagem cooperativa do conjunto das pessoas na organização” Alarcão (2007: 84).

Assim, a escola enquanto comunidade com um projecto colectivamente construído e centrado no contexto e na sua gestão, capaz de “mobilizar as pessoas [...] e transformar o projecto enunciado em projecto conseguido ou o projecto visão em projecto acção” (Alarcão, 2007: 94) reunirá as condições necessárias para a concretização das reais intenções de uma verdadeira unidade do ensino básico alicerçada em projectos de articulação e sequencialidade das aprendizagens. Então a

capacidade mobilizadora implica o envolvimento de todos os actores sociais numa actuação e num pensamento sistémicos, como refere Morgado (2008: 1005) “a cultura de colaboração é uma cultura tão valiosa que não deve circunscrever-se apenas ao espaço escolar”, o que nos remete para uma educação orientada para a cidadania, reforçando o sentido democrático da educação.

A constatação dos benefícios positivos das relações com o meio no desenvolvimento de culturas colaborativas foi verificada por Fullan (2004, in Morgado, 2005: 104-105), considerando que i) “amplia, consolida e diversifica as relações nos dois sentidos”, o que contribui para que a escola e o meio se interinfluenciem mutuamente com a sua diversidade de perspectivas e opiniões, na resolução de problemas complexos (Morgado & Tomaz, 2009); ii) “procura o equilíbrio entre o exercício do controlo (“excesso de estrutura”) e a sua ausência (“estrutura insuficiente”), o que exige uma postura diferente dos gestores envolvidos em processos decisórios, incrementando a “confiança nas relações entre os vários agentes educativos” (Morgado & Tomaz, 2009: 5) iii) “estimula o aprofundamento de capacidades intelectuais”, na procura de novos e melhores conhecimentos e soluções pedagógicas; “políticas”, na partilha de responsabilidades com o meio, criando conhecimento tácito, utilizado pelos membros da escola (Morgado & Tomaz, 2009); e “espirituais”, desenvolvidas através de alianças com o exterior “aumentando o sentido moral das reformas educativas”, incrementando a “procura de novas ideias e conhecimentos no mundo exterior” e proporcionando uma “melhoria das interacções e da abertura necessárias para prosperar em meio adversos” (Morgado & Tomaz, 2009: 5).

Em síntese, e compartilhando desta ideia, Fullan e Hargreaves (2001:94) sustentam que as escolas colaborativas se encontram fortemente ligadas à comunidade local e aos seus diversos contextos (regional, provincial, nacional, internacional). “É possível ser-se uma escola colaborativa apesar do ambiente, mas não é possível continuar-se a sê-lo sem o envolvimento activo e o apoio desse ambiente”.

Reconhecemos a necessidade da criação de condições para o desenvolvimento de novas formas de colaboração. Neste sentido é preciso que os professores passem de executores a configuradores de projectos curriculares, na opinião de Leite (2005) é necessário que os professores queiram ser de facto os seus configuradores e para tal é fundamental que se criem condições para que a colaboração se efective e seja sentida como uma “mais-valia”, não como mais um trabalho ou como mais uma reunião que não “serve para nada”.

Na perspectiva de Nias e da sua equipa referidos por Fullal e Hargreaves (2001) as culturas colaborativas não são caracterizadas pelo formalismo organizativo, reuniões ou outros procedimentos burocráticos, também não são preparadas para projectos ou eventos específicos.

“Pelo contrário, consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente”
(*idem*: 89).

No nosso entender, os processos colaborativos propiciadores de mecanismos de articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB exprimem-se em todos os aspectos da vida de uma escola, não podem circunscrever-se apenas a contactos esporádicos entre docentes e alunos, traduzidos em pequenos projectos, em redor de conteúdos e orientações curriculares e programáticas, ou reduzidos a um mero “programa de festas”, a realizar em ocasiões especiais, conforme o previsto no PAA¹. As culturas colaborativas expressam-se sob diversas formas e em muitos aspectos da vida de uma escola,

“nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na participação e discussão de ideias e recursos” Fullal e Hargreaves (2001: 89).

Nesta perspectiva as culturas colaborativas permitem a expressão pessoal dos docentes como pessoas, criam e sustentam ambientes de trabalho mais produtivos e satisfatórios e aumentam o sucesso dos alunos.

Concordando com os autores anteriormente citados, o trabalho colaborativo, nas escolas, partilha e discute o insucesso e a incerteza e favorece a efectivação da confiança colectiva necessária para responder criticamente à mudança Fullal e Hargreaves (2001).

Para Hargreaves (1998), as culturas colaborativas ao englobarem um conjunto de relações de trabalho, caracterizam-se como sendo:

¹ Plano Anual de Actividades.

- Espontâneas – partem dos próprios docentes;
- Voluntárias – não sujeitas a constrangimentos, nem resultantes de medidas de coacção; é da percepção do seu real valor que os docentes devem partir, para a sua efectivação;
- Orientadas para o desenvolvimento – a partir do trabalho conjunto, do empenho e iniciativa dos docentes;
- Difundidas no espaço e no tempo – não podem ser definidas administrativamente ter data e hora marcada; muito do trabalho colaborativo reveste-se de características informais;
- Imprevisível – a imprevisibilidade é uma das qualidades mais características das relações de colaboração.

É no contexto da escola e no desenvolvimento do seu currículo, que as práticas colaborativas, entre os seus membros surgem e podem ter um papel relevante e decisivo na efectivação das práticas de articulação curricular, não podendo estar sujeitas nem dependentes apenas e também de regulamentação legislativa.

A constatação actual de que, nunca foi tão necessário colaborar e trabalhar em conjunto, está bem patente desde a publicação do relatório do ME (1998: 15) onde se constata, “na globalidade, a existência de desfasamentos entre os três ciclos do ensino básico, bem como a falta de articulação entre o 1º ciclo do Ensino Básico com a Educação Pré-Escolar”, apontando como possíveis soluções propostas de realização de encontros de professores de todos os ciclos e níveis de ensino, do reforço do trabalho em grupo e de programas de formação contínua reunindo professores de todos os ciclos, promovendo o conhecimento mútuo.

Como refere Morgado (2005) é urgente problematizar a formação docente e conduzi-la para novos caminhos. A assumpção de que, uma educação orientada para a cidadania é um processo decidido colectivamente implica uma verdadeira revolução, não só na noção de currículo, “como resultado de uma construção participada”, como na própria concepção de educação “extensível a todos, orientada para a cidadania, que se prolongue durante toda a vida” e “se assuma como um empreendimento suportado em ideias de igualdade e como uma via para o progresso” (idem, 2005: 106).

Como temos vindo a referir, não se afigura fácil desenvolver culturas de colaboração. No quadro que a seguir se apresenta podemos sintetizar alguns dos obstáculos e também as condições consideradas pelos autores como Thurler (1994) favoráveis à existência de culturas de colaboração nas nossas escolas:

OBSTÁCULOS	FACTORES FAVORÁVEIS
1- Uma socialização profissional que favorece o isolamento: a formação de base não favorece as atitudes e aptidões necessárias à cooperação entre colegas.	1- O instinto de conservação do corpo docente: o desenvolvimento do trabalho de equipa possibilita melhores realizações profissionais.
2- Uma gestão que continua centralizadora: a estrutura da gestão não valoriza os êxitos colectivos; a consciência da qualidade pedagógica e dos resultados do trabalho é tomada por cada docente em particular.	2- A tomada de consciência da dimensão social e sistemática da função de professor: exercida com interesse e interdependência com os outros.
3- Ausência de estruturas que facilitam a cooperação: horários de trabalho estabelecidos em função dos interesses individuais; trabalho de pares difícil.	3- A Equipa como fonte de recursos e autonomia: o trabalho conjunto reconhece e aproveita as capacidades individuais; há um aumento do grau de liberdade dos docentes (dentro e fora da sala de aula).
4- O desenvolvimento de uma cultura de cooperação não é prioritário para o órgão de gestão: função essencialmente administrativa.	4- A execução de um clima de aprendizagem: a cultura de cooperação favorece as relações entre os alunos e as aprendizagens.
5- A fragmentação dos horários: horários desencontrados dificultam os encontros entre docentes.	5- As relações entre cultura social e eficácia: quanto maior a autonomia dos estabelecimentos de ensino, maior o interesse dos professores em estabelecer relações de cooperação.

Quadro 2 - Obstáculos e factores favoráveis ao estabelecimento de uma cultura de colaboração (Adaptado de Thurler, 1994: 35-36, in Rodrigues, 2006: 96).

Do que acabamos de observar e da nossa experiência profissional em agrupamentos verticais de escolas, podemos encontrar um pouco de cada – obstáculos e factores favoráveis.

A filosofia em que assenta a constituição dos agrupamentos verticais de escolas pressupõe uma cultura de colaboração, uma sequencialidade e uma articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos de escolaridade. Em agrupamento os docentes, nos seus conselhos de docentes, têm oportunidade, agora, de partilharem

experiências, metodologias, pensarem e desenvolverem projectos contextualizados e de acordo com as suas motivações e necessidades, além de terem oportunidade de tirarem partido e usufruírem dos recursos existentes nos agrupamentos.

Porém, a realidade do 1º CEB e do Pré-Escolar, em regime de monodocência, e o modo como se estrutura a rede escolar conduz ao individualismo. Mesmo a multiplicação de reuniões (quase todas fora do seu local e horário de trabalho) e a participação forçada em projectos com pouco sentido nas suas realidades educativas “pressupõem uma colegialidade imposta/forçada” (Rodrigues, 2006: 96), dificultando a prossecução de verdadeiras culturas de colaboração.

4.4. A “balcanização”

Para além dos valores que identificamos nas culturas colaborativas e as mudanças que implicam as orientações no sentido da colaboração, “a mera existência da colaboração não deve ser confundida com uma cultura integral deste tipo” Fullal e Hargreaves (2001: 95). A colaboração pode dividir os professores, conduzindo àquilo a que se designa por “*balcanização*”.

A “balcanização” existe quando “os professores não trabalham, nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas da escola, mas sim em subgrupos mais pequenos” no interior das escolas (Lima, 2002: 44). Para Neto-Mendes (sd) este tipo de comportamentos dos professores dentro das escolas e estas modalidades de colaboração contribuem mais para a divisão dos professores do que para a sua aproximação.

Hargreaves (1998, in Lima 2002: 45) referindo-se às propriedades da cultura balcanizada, encontra quatro características: 1) “baixa permeabilidade” (os subgrupos separados entre si); 2) “permanência elevada” (forte estabilidade ao longo do tempo); 3) “identificação elevada” (apresentam perspectivas particulares sobre o ensino e o trabalho docente); 4) “compleição política” (são subculturas consideradas “repositórios de auto-interesse”, no que respeita a situações de distribuição de recursos e bens no interior dos estabelecimentos de ensino e ao *status* consequente).

Estas soluções organizativas que os professores encontram, para corporizar os apelos a práticas colaborativas, no entender de Neto-Mendes (sd: 9), através de práticas

de “colegialidade artificial” correm o risco de apresentar mais prejuízos que vantagens, sobretudo se a tendência para aumentar a frequência com que ocorrem não for acompanhada das necessárias transformações das estruturas escolares balcanizadas” que são mais características nos segundos e terceiros ciclos (devido à existência de grupos disciplinares), mas também já visíveis no 1º CEB (na organização de pequenos grupos de colegas com quem se trabalha de uma forma mais próxima e na sua actual organização em departamento disciplinar). A colaboração de natureza “artificial” (obrigatória e oficial) pode contribuir mais para a divisão do que para a aproximação entre docentes Neto-Mendes (sd).

Fullan e Hargreaves (2001: 96) vão mais longe e referem que a balcanização pode levar “à pobreza da comunicação ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola”, “lutando” e disputando aspectos “mesquinhos” do dia-a-dia. Hargreaves (1998) propõe a “desbalcanização” das escolas eliminando fronteiras entre saberes académicos e técnicos, apagar diferenças de *status*. Os apelos à criação de climas favoráveis à colaboração conduzem a mudanças ao nível da organização das escolas, com a pretensa criação de condições facilitadoras de trabalho colaborativo. É disto exemplo a criação dos “agrupamentos de escolas”, como já referimos, que tendem a conceder mais espaço à articulação curricular entre ciclos e níveis de ensino e à sequencialidade progressiva, através de um discurso que, no dizer de Neto-Mendes (sd: 11), “nos remete para a desbalcanização do ensino e a promoção da colaboração docente entre diferentes etapas da escolaridade que tradicionalmente estavam (ainda estão?) de costas voltadas umas para as outras.”

Serra (2004) ao estudar a (des)articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB aponta a falta de diálogo (que referimos anteriormente como fundamental para a implementação de mecanismos de trabalho colaborativo) e o desconhecimento dos diferentes níveis educativos, por parte dos docentes envolvidos.

Neto-Mendes (sd), a par de questões relacionadas com a colaboração docente ao nível da gestão curricular em departamento, assinala como obstáculos dificultadores de práticas colaborativas os horários dos professores, a ausência de espaços físicos para trabalhar em conjunto, a dispersão dos docentes, a dimensão de alguns grupos de trabalho, o desenvolvimento de reuniões nem sempre conduzidas em ambientes relacionais favoráveis, as dificuldades em conciliar profissão e vida pessoal, as diferentes sensibilidades e a pouca motivação para trabalhar em conjunto.

Fullan e Hargreaves (2001: 97) sustentam que a eficácia de uma escola, a continuidade curricular e a coordenação entre os níveis de ensino são muito mais prováveis em “culturas que valorizam os indivíduos e as suas interações [...], da comunicação e da criação de consensos a um nível informal”, para além das vantagens reconhecidas ao nível do desenvolvimento profissional.

Em síntese, parece-nos importante adquirir experiência de trabalho com os outros, para desenvolver relações colaborativas, não deixando de ter em conta que o seu processo é complexo e moroso. As actividades de colaboração baseiam-se num conjunto de atitudes que devem ser construídas ao longo do tempo, num clima afectivo favorável, de confiança e abertura, onde a capacidade de ajuda e apoio mútuo sejam características dominantes nas modalidades de trabalho que caracterizam as instituições educativas.

4.5. Motivação docente e espírito de cidadania na sustentação de ambientes de colaboração

Temos vindo a procurar discutir o papel da colaboração no contexto educativo. Cada vez mais é preciso aprender a viver juntos e a trabalhar cooperativamente, como recomenda o relatório da comissão da UNESCO para a educação no séc. XXI (Delors, 1996).

Sprinthal & Sprinthal (1993) consideram que a motivação é um termo psicológico geral usado para explicar comportamentos iniciados por necessidades e dirigidos para um objectivo. Motivação pode ser, resumidamente descrita, como acção de factores que determinam uma conduta, no fundo são motivos que fazem passar à acção. Segundo os mesmos autores, os motivos podem ter dois tipos de origem: biológica, provenientes das necessidades internas do organismo; ou adquiridos, por serem aprendidos através das interações com o meio, principalmente com o meio social.

Neste sentido, a motivação requer um processo permanente de reconstrução individual na medida em que os saberes se entrecruzam para darmos conta de problemas cada vez mais complexos da sociedade actual.

Numa análise inicial, parece-nos que as bases teóricas que sustentam a colaboração entre alunos e a colaboração entre professores são algo diferentes. A

primeira (remonta à Psicologia da Aprendizagem), encontra justificação nas teorias construtivistas, defensoras de uma aprendizagem através da interação e colaboração entre alunos; a segunda (com bases na Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, na Sociologia, na Gestão e Administração), encontra fundamentação nos benefícios advindos do trabalho em grupo.

Parece-nos, contudo existir uma contradição entre o discurso e a prática pedagógica: o trabalho colaborativo é fortemente recomendado para quem aprende, mas visto com restrições por quem ensina. Segundo Nóvoa (2002), é necessário que os educadores dêem o exemplo, actualizando as suas práticas de trabalho, inscrevendo na sua cultura profissional os princípios da troca, da aprendizagem e da cooperação interpares, promovendo o que denomina de colegialidade docente. Este aspecto, segundo Meirinhos & Osório (sd), está intimamente relacionado com a capacitação dos docentes para a implementação de reformas educativas e mudanças de práticas sustentadas por uma cultura mais colaborativa.

Nas suas investigações Meirinhos & Osório (sd:7-8), identificaram alguns condicionantes da aprendizagem colaborativa entre os quais destacamos “a situação profissional instável” que conduz

“à desmotivação, ao desinteresse, a um certo mal-estar docente e, como consequência, a um menor envolvimento e participação. Estes factores condicionam a motivação intrínseca, necessária ao sucesso de projectos inovadores e à criação de uma dinâmica colaborativa mobilizadora”.

Assim, consideramos que a ausência de motivação para a realização de tarefas em ambientes de colaboração passa por uma interiorização das vantagens e das potencialidades resultantes do trabalho colaborativo em rede. Este nosso trabalho de investigação é prova disso mesmo. Abandonamos um papel de receptores passivos e assumimos um papel activo na aprendizagem, rentabilizando este potencial inovador.

Como temos referido os hábitos de trabalho dos professores estão ainda muito condicionados por uma cultura profissional de individualismo o que, não se revê na “nova concepção de cidadania designada de *cidadania multidimensional*” (Kubow, Grossman e Ninomiya, in Tomaz, 2007: 93). Na perspectiva dos autores “trata-se de uma concepção abrangente, complexa e multifacetada à qual está subjacente um conjunto [...] de várias características e qualidades” que, “qualquer cidadão [...] deve

possuir para ser capaz de enfrentar com sucesso os desafios do futuro”. Destas características destacamos as quatro primeiras, as quais nos parecem essenciais ao desenvolvimento de relações mais colaborativas entre os professores/cidadãos: 1) “A capacidade para perceber e abordar os problemas como membro de uma sociedade global”; 2) “A capacidade de trabalhar em conjunto desempenhando de forma responsável a sua função e deveres perante a sociedade”; 3) “A capacidade de compreender, aceitar, apreciar e tolerar as diferenças culturais”; 4) “A capacidade de pensar de forma crítica e sistemática” (*idem*, 2007: 93-94).

Reconhecemos estas qualidades como potencializadoras de novas abordagens do trabalho nas escolas. “O facto de se ser cidadão de um mundo global e multicultural vem reforçar a necessidade dos cidadãos compreenderem, aceitarem e tolerarem as diferenças culturais para que possam trabalhar cooperativamente” (Tomaz, 2007: 94).

Consideramos que, cidadania e educação para a colaboração são desafios complementares que se colocam ao cidadão em geral e ao cidadão/professor, em particular, pelas responsabilidades educativas e formativas consubstanciadas em tarefas que, pela sua natureza, estão em permanente julgamento, requerendo uma acção crítico-reflexiva, conducente à operacionalização do significado de “mudança”.

Síntese

Em jeito de conclusão, a criação de condições para o desenvolvimento de novas modalidades de relação entre docentes e de novas formas organizativas que permitam o desenvolvimento de práticas de colaboração real e efectiva entre todos os intervenientes no processo educativo carece de condições para que, essa colaboração seja sentida como uma “mais-valia” e não como “mais trabalho”. Como refere Leite (2005) é preciso que a capacidade profissional dos docentes prevaleça acima das formas burocráticas controladoras do sistema. Ao não proporcionar condições para o desenvolvimento de relações de trabalho colaborativo, comprometemos a mudança e desencorajamos novas experiências. A mudança de cultura nas escolas não pode ser imposta aos professores por decreto – “colegialidade mandatada” (Lima, 2002: 182). Ela diz respeito a todo um

processo de desenvolvimento interno, de índole motivacional, sentido como uma necessidade cívica e profissionalmente gratificante, funcionando como trampolim “para a emergência e para o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas nos estabelecimentos de ensino” (idem, 2002: 183).

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Introdução

Este capítulo tem como principal objectivo apresentar, de forma fundamentada, as opções metodológicas que orientaram o presente estudo. Começamos por fazer referência ao tipo de estudo que desenvolvemos e suas características, identificando o contexto onde o mesmo decorreu bem como os sujeitos participantes. Identificamos e caracterizamos, ainda, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados na sua recolha. Finalmente, explicitamos o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos.

5.1. Tipologia do Estudo

Conforme referimos, anteriormente, o presente estudo integra-se num projecto de investigação que tem como eixo estruturador a Articulação Curricular entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e do qual emergem dois sub-estudos (Estudo 1 e Estudo 2) organizados em rede, centrando-se o Estudo 1- aquele que nos propusemos desenvolver - nos contributos do trabalho colaborativo, entre os docentes destes dois níveis de escolaridade, para um processo de articulação curricular efectivo, incidindo o Estudo 2 nos contributos de uma articulação curricular efectiva para o sucesso educativo dos alunos.

Assumindo-se estes dois sub-estudos como uma investigação preliminar efectuada com o objectivo de procurar conhecer melhor o tema em análise, encontram-se enquadrados numa tipologia de estudo de natureza exploratória. Com efeito, os estudos de natureza exploratória têm como objectivo principal a familiarização com determinado assunto, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo a descoberta de novas ideias e intuições e de novas relações entre os elementos que o compõem, com vista a um aprofundamento posterior do tema em estudo (Gil, 1999; Severino, 2000) e à sua generalização (Guerra, 2006).

Assim, “define-se pesquisa exploratória, como estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer” (Piovesan & Temporini, sd: 2).

Esta pesquisa tem como objectivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode dizer-se

que tem como objectivo principal a familiarização com determinado assunto, ainda pouco conhecido ou explorado, descobrindo novas ideias e intuições e novas relações entre os elementos que o compõem, proporcionando estímulos para aprofundamento posterior do tema em estudo (Gil 1999; Severino, 2000).

Para Guerra (2006: 33) as conclusões de uma pesquisa exploratória assumem o estatuto de “hipóteses explicativas” que, ao funcionarem como interpretações hipotéticas podem determinar, mais tarde, um prolongamento da pesquisa efectuada ou por métodos qualitativos ou quantitativos, com vista à sua generalização.

Ainda segundo Piovesan & Temporini (sd: 2), “o estudo exploratório permite aliar as vantagens de se obter os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los. Esta associação realiza-se em nível de complementaridade, possibilitando ampliar a compreensão do fenómeno em estudo”.

Deste modo, com o presente projecto de investigação procuramos encontrar pistas para reflexão, quer sobre o próprio processo de articulação curricular, quer sobre o modo como se poderá contribuir para a melhoria da qualidade desse mesmo processo através de um trabalho colaborativo entre Educadores de Infância e professores do 1º CEB e, por consequência, para a melhoria do sucesso educativo dos alunos. Para o efeito, efectuou-se uma “sondagem” procurando-se identificar e dar a conhecer tendências de opinião de educadores de Infância e de professores do 1º Ciclo sobre o modo como se posicionam face a intenções e práticas de articulação curricular, assim como, sobre as potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular. No caso particular do presente estudo (Estudo 1), procurou-se, também, identificar as representações dos mesmos relativamente à colaboração e aos factores promotores do trabalho colaborativo, assim como às vantagens do trabalho colaborativo nas escolas com vista à melhoria da qualidade da articulação curricular.

Partindo dos objectivos delineados, e retomados anteriormente, privilegiamos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, tendo sido aplicado a educadores de infância e a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objectivo fundamental de “verificação de hipóteses” e “análise de correlações que estas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 190), optando-se por uma abordagem predominantemente quantitativa. Com o intuito de melhor contextualizarmos os dados recolhidos através do inquérito por questionário, dando maior consistência às nossas conclusões, socorremo-nos à análise documental, como

procedimento investigativo complementar, optando-se, neste caso, por uma abordagem de natureza qualitativa. Consideramos que a combinação destas duas abordagens – quantitativa e qualitativa – nos permitirá uma melhor compreensão da realidade em estudo possibilitando-nos alcançar resultados mais seguros (Carmo & Ferreira, 1998).

5.2 – Caracterização do contexto do estudo

Tratando-se de dois estudos organizados em rede, o processo de recolha de dados centrou-se num mesmo Agrupamento de Escolas, pertencente ao Distrito de Aveiro, envolvendo educadores de infância e professores do 1º ciclo pertencentes ao Agrupamento de Escolas em estudo e educadores de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S) com valência de pré-escolar que se encontravam geograficamente na área de influência do referido Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas em estudo é constituído por dez estabelecimentos de ensino: uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos (escola sede) quatro Jardins-de-infância e cinco escolas de 1º CEB. Oito dos estabelecimentos de ensino, encontram-se inseridos no contexto urbano e dois (um Jardim-de-Infância e uma Escola do 1º CEB) situam-se numa zona piscatória. Estes dois últimos estabelecimentos foram excluídos deste estudo, em virtude de, apesar de pertencerem ao Agrupamento, se situarem a vários quilómetros do centro urbano, por via terrestre. Para além da distância geográfica, as características sócio culturais da população abrangida pelo Jardim-de-infância e pela Escola do 1º CEB não incluídos, são potencialmente diferentes das verificadas nas Escolas e Jardins-de-Infância do centro urbano de Aveiro. Por outro lado, o reduzido número de professores com turma (um Educador de Infância e dois Professores de 1º CEB), não justificaria a sua inclusão. Do Agrupamento faz ainda parte um docente que se encontra em exercício no Hospital Distrital de Aveiro, local que também não foi incluído dadas as características particulares do serviço que presta.

Os estabelecimentos de ensino que fazem parte do estudo encontram-se na cidade de Aveiro, portanto, com características predominantemente urbanas e são frequentados por crianças da cidade e/ou das freguesias adjacentes à cidade. Dois dos estabelecimentos possuem apenas 1º ciclo, enquanto os outros dois estabelecimentos têm integrado no mesmo espaço físico Pré-escolar e 1º CEB. Existe ainda um Jardim-de-infância em edifício isolado. O Agrupamento em estudo tem apenas de sete

Educadores de Infância em exercício. Dado pretendermos algum equilíbrio entre profissionais dos níveis de ensino (Pré-Escolar e 1º CEB) e, em virtude de no Agrupamento existirem 44 docentes do 1º CEB, optamos por recorrer também às I.P.S.S's com valência de Pré-Escolar que se encontram geograficamente na área de influência do Agrupamento.

Em estreita ligação com o 1º ciclo, as três I.P.S.S.'s abrangidas têm valência de Pré-Escolar e Centro de Actividades de Tempos Livres (C.A.T.L.). Assim, na sua grande maioria, as crianças que ingressam no 1º CEB, das Escolas do Agrupamento, são provenientes da Educação Pré-Escolar proporcionada pelas I.P.S.S.'s. Por outro lado, muitas destas crianças continuam vinculadas às I.P.S.S's, por via da valência de C.A.T.L.. De referir ainda que, no enquadramento desta última valência, existe uma parceria formal entre o Agrupamento e as I.P.S.S.'s abrangidas pelo estudo, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.'s), o que faz pressupor, e com todo o sentido, a existência de um ambiente de trabalho colaborativo entre as diversas entidades.

5.3 – Sujeitos participantes e sua caracterização

A população alvo do nosso estudo é constituída por docentes da Educação Pré-Escolar e do 1ºCEB seleccionados através de uma amostra não probabilística por conveniência. Dado não pretendermos extrapolações e/ou generalizações de resultados, através das conclusões obtidas, não nos parece que se constitua como factor de comprometimento do nosso estudo.

Atendendo ao facto de se tratar de um estudo exploratório decidimos aplicá-lo a toda a população docente do 1º CEB, que lecciona do 1º ao 4º no de escolaridade, no Agrupamento de Escolas e, também, a toda população docente do Pré-Escolar do Agrupamento de Escolas e das IPSS's que trabalham com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos

O Questionário, foi então distribuído a 75 indivíduos: 31 Educadores-de-infância (sete do quadro do Agrupamento de Escolas e 24 das IPSS's) e a 44 Professores do 1º CEB, tendo havido um retorno de cerca de 78,7%, correspondente a 29 professores do 1º CEB e a 30 Educadores-de-infância.

A amostra do estudo, ficou assim constituída por 59 indivíduos dos ensinos Pré-Escolar e do 1º CEB, 29 e 30, respectivamente, como referimos, que exercem a sua profissão num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro e nas três IPSS's com valência de Pré-Escolar, na área de influência geográfica do agrupamento.

5.4 – Estratégias e instrumentos de recolha de dados

5.4.1 Instrumento e procedimento investigativo específico: Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma entre variadíssimas técnicas possíveis de serem utilizadas numa recolha de dados. Dadas as suas características pensamos que foi a opção que melhor se adaptou ao nosso contexto de investigação e aos objectivos definidos no nosso estudo exploratório.

Como qualquer instrumento de recolha de dados, Pardal & Correia (1995) referem como vantagens o facto de se poder recolher informação de um número variável de inquiridos; ser um instrumento que implica escassos recursos financeiros; oferecer garantias de anonimato; e o inquirido poder responder dentro das suas disponibilidades, incluindo a temporal. Estas vantagens vão ao encontro e adaptam-se ao estudo realizado

Hill & Hill (2002: 83) consideram que “é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário”. Para tal socorremo-nos das orientações destes autores para a construção do nosso.

No início da primeira página do questionário colocamos uma pequena introdução, com o objectivo do respondente conhecer sucintamente a natureza da sua aplicação e os objectivos da investigação e, seguindo a metodologia proposta por Hill & Hill (2000: 162), solicitámos aos inquiridos “cooperação no preenchimento do questionário”, realçando o seu anonimato; a “razão e aplicação” do mesmo, indicando a natureza particular e geral da problemática; e o “nome da instituição”, com o objectivo de acentuar “a natureza académica da pesquisa e a independência do investigador”.

Baseados na conceptualização e contextualização teórica e norteados pelos objectivos do estudo sistematizámos todas as contribuições numa matriz que sustentou a construção do instrumento e que a seguir se apresenta.

Área temática	Objectivos	Grupo	Itens
Articulação Curricular	Identificar representações de articulação curricular dos Educadores de Infância e dos Professores o 1º CEB;	1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9 e 1.10
		2	2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5,
		3	3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5
	Identificar as práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes;	4	4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.12, 4.13, 4.17 e 4.20
	Identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular;	4	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.11, 4.14, 4.15, 4.18 e 4.19
Trabalho Colaborativo	Identificar representações sobre trabalho colaborativo	5	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10
	Identificar factores promotores de práticas de trabalho colaborativo entre docentes (educadores e professores),	6	6.1, 6.2, 6.4, 6.5, 6.6
	Reflectir sobre as vantagens do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade da articulação curricular	6	6.3, 6.7

Quadro 3 - Matriz de construção do questionário

Com a coluna “Área Temática” pretendemos dar conta das duas áreas temáticas em análise e que se cruzam no presente estudo – a Articulação Curricular e o Trabalho Colaborativo; na coluna dedicada aos “objectivos”, apresentamos os objectivos de investigação do nosso estudo por cada área temática e que serviram de base para a construção dos “itens”. Estes itens encontram-se distribuídos por “grupos”, correspondendo cada grupo a uma questão do questionário, definidos em função dos objectivos que orientaram o estudo.

Quanto ao tamanho do questionário, optámos por uma tipologia curta para não pôr em causa “a boa vontade dos respondentes” e com o “*layout*” que nos pareceu mais adequado e agradável (Hill & Hill, 2002: 163). Usamos afirmações em vez de perguntas, com uma escala de 5 itens de resposta do tipo:

Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Quadro 4 - Escala de resposta usada no questionário.

No sentido de procurar “verificar a relevância, clareza e compreensão das afirmações aplicadas aos respondentes” (Hill & Hill, 2002: 78), ao longo do processo de construção do questionário fomos trocando impressões com educadores de infância e professores do Ensino Básico em efectividade de funções lectivas nas escolas. Depois de elaborado, o questionário foi submetido a um processo de validação efectuado mediante a consulta a especialistas na área científica em questão.

Como referimos, anteriormente, “em todos os tipos de questionários é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa, e de preferência a duas ou três, para o ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo” (Hill & Hill, 2002: 166), tendo sido este o procedimento orientador seguido.

No seu formato final e, tratando-se de um trabalho em rede, o questionário (Anexo 1) é apresentado em duas partes de questões/afirmações dispostos do seguinte modo:

Parte I - *Dados Pessoais e Profissionais*;

Parte II – *Dados de Opinião*, subdividido em três blocos:

1. Representações sobre Articulação Curricular;
2. Representações sobre o Trabalho Colaborativo;
3. Representações sobre o Sucesso Educativo;

Na primeira parte é solicitado aos inquiridos que nos indiquem dados susceptíveis de permitir uma caracterização da população nos seus aspectos pessoais e profissionais (sexo, idade, habilitações literárias, tempo de serviço docente e organização onde trabalham).

A segunda parte circunscreve-se aos dados de opinião e encontra-se dividida nos três blocos apresentados acima, fazendo parte integrante deste estudo o Bloco 1 e o Bloco 2 e que explicitaremos de seguida de forma mais pormenorizada.

O bloco 1 é comum aos dois estudos e pretende perceber como se situam os educadores-de-infância e professores do 1º ciclo face à articulação curricular, tendo sido definidos para tal os seguintes objectivos de estudo:

- Identificar representações de articulação curricular dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º CEB;
- Identificar as práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes;
- Identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular;

Tendo em conta a definição da questão inicial e os objectivos do estudo, o bloco 1 encontra-se subdividido em 4 Grupos, correspondendo cada grupo a uma questão, como referimos anteriormente:

- Com o Grupo 1 pretendemos perceber que representação têm os inquiridos de articulação curricular e é constituída por 10 itens (do item 1.1 ao item 1.10);
- O Grupo 2 diz respeito à operacionalização das actividades de articulação curricular, integrando 5 itens (do item 2.1 ao 2.5);
- Com Grupo 3 pretendemos que os inquiridos indiquem, segundo as suas opiniões, a quem compete dinamizar a articulação curricular, sendo, também, constituída por 5 itens (do item 3.1 ao 3.5);
- O Grupo 4, composta por 20 itens (do item 4.1 ao item 4.20), tem como finalidade perceber o modo como os inquiridos percebem as práticas de articulação curricular assim como obstáculos e potencialidades inerentes ao processo de articulação curricular.

No que ao bloco 2 diz respeito, este encontra-se subdividido em 2 Grupos (Grupo 5 e Grupo 6).

- O Grupo 5, composto por 10 itens (do item 5.1 ao item 5.10), tem como finalidade Identificar representações sobre trabalho colaborativo
- Com o Grupo 6, que integra 7 itens pretendemos identificar factores promotores de práticas de trabalho colaborativo entre docentes - educadores e professores do 1º CEB (do item 6.1 ao item 6.6) e reflectir sobre as vantagens do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade da articulação curricular (itens 6.3 e 6.7)

No que concerne às limitações, os referidos autores dão ênfase ao facto de todo o questionário elaborado para aplicações alargadas, não permitir adaptações das questões às características individuais dos respondentes; não permitir que os investigadores

esclareçam assuntos que se apresentem menos claros, e, quando apresentado na ausência do investigador, nada nos garante que as respostas tenham sido dadas individualmente e/ou sem recurso a consultas de documentos.

Em nossa opinião, estas limitações serão de algum modo atenuadas pela homogeneidade que caracteriza as populações inquiridas e, pela suposta e relativa “novidade” da temática em inquirição.

No que diz respeito ao modo como o questionário foi aplicado, foram realizados contactos prévios informais com os responsáveis das instituições (Agrupamento e IPSS's), no sentido de auscultar a sua abertura e disponibilidade em participar no estudo. Seguidamente, deu-se início à formalização do processo, através de pedido por carta (Anexo 3).

Os questionários foram entregues na sede do Agrupamento, aos coordenadores responsáveis pela Educação Pré-Escolar e do 1º CEB que os fizeram chegar aos docentes. O mesmo procedimento foi realizado com os responsáveis pelas IPSS's, onde os inquéritos foram entregues nas respectivas direcções técnicas, a fim de os fazerem chegar aos educadores-de-infância.

Por fim, foi realizada a recolha junto dos responsáveis pelas instituições, que se revestiram de grande preponderância no retorno verificado.

5.4.2. Instrumento e procedimento investigativo complementar: Análise documental

Os dados recolhidos em documentos de forma textual são muito úteis ao investigador e permitem diversos tipos de análise, “em particular, na análise histórica, propriamente dita e na análise de conteúdo”, contudo, “nem sempre é possível o acesso aos documentos” que, por uma razão ou outra lhe é vedado, o que “obriga, por vezes o investigador a renunciar a este método já no decurso do trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 2004). Confirmamos a pertinência destas afirmações de Quivy & Campenhoudt pelo reduzido número de documentos facultados pelas instituições. Porém, não desistimos de proceder à sua análise enquanto instrumentos valiosos de recolha de informação.

Corroborando a posição de Quivy e Campenhoudt (2005), Pardal e Correia (1995: 74) consideram, também, a análise documental como “uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” que permite conhecer detalhes de determinadas realidades dos contextos em estudo, verificar a veracidade de determinadas constatações e até explorar possíveis contradições. Salientamos também que, a análise dos dados proveniente de documentos poderá vir a corroborar ou a contrariar “outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas (Lima & Pacheco, 2006: 108).

No nosso estudo, com o objectivo de complementar a informação obtida através do inquérito por questionário solicitámos às instituições (agrupamento de escolas e IPSS) que nos facultassem o Projecto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Actividades (PAA). Apenas o agrupamento de escolas e uma das três IPSS nos facultaram os documentos solicitados. Para além destes documentos, solicitámos também o *Relatório de Avaliação Externa* do Agrupamento elaborado pela Inspeção Geral de Educação (IGE), o qual nos foi igualmente disponibilizado.

Inserida no processo de recolha de dados, a análise documental apresenta formas muito diversas, dependendo do número de documentos a analisar e do objecto e objectivos da investigação. Pardal e Correia salientam que “o investigador, face à natureza do trabalho que desenvolve, tem à sua disposição, embora, por vezes menos do que desejaria, diversos tipos de documentos” (1995: 75).

Em princípio, esta análise permitirá ao investigador aceder a um conhecimento mais profundo e detalhado da realidade em que se debruça, enriquecendo e explicitando a informação obtida através da aplicação do inquérito por questionário, verificando as constatações e possíveis contradições entre o plano do discurso e o plano da praxis.

Pretendemos, com a análise dos documentos referidos anteriormente analisar a referenciação ao objecto de estudo e a valoração que lhe é atribuída, nos contextos educativos em que se movimentam os responsáveis pela construção dos documentos pedagógicos orientadores da vida das instituições educativas.

5.5 – Técnicas de análise e tratamento dos dados

No momento seguinte à recolha dos dados procedemos ao tratamento dos mesmos, incidindo na análise dos resultados obtidos. Inicialmente, sistematizámos a informação recolhida em gráficos e quadros e os resultados das variáveis analisadas. Procederemos a uma descrição da amostra, nas suas características mais relevantes, bem como a distribuição dos resultados nas variáveis consideradas.

“Vários procedimentos de categorização da informação e de análise estatística dos dados encontram-se disponíveis” (Almeida e Freire, 2007: 222), assim, optámos por uma análise estatística dos dados recolhidos a partir do questionário e por uma análise documental aos documentos disponibilizados pelas instituições, no sentido de procurar perceber e obter outras perspectivas da mesma realidade e procurar dar ao nosso estudo uma garantia de fidelidade ainda maior.

Quivy & Campenhoudt (2005: 190) diz-nos que, as análises estatísticas aos

“dados recolhidos por um inquérito por questionário” [...] “não têm significado em si mesmas. Só podem, portanto ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permite comparar as respostas globais de diferentes categorias [...] e analisar as correlações entre as variáveis”.

Neste sentido, os dados recolhido no Inquérito por Questionário foram submetidos a tratamento estatístico com base no programa *SPSS (Statistical Package for de Social Sciences)*, na sua versão 17.

Após a necessária codificação dos dados obtivemos agrupamentos em função do seu sentido e chegámos a um conjunto de categorias de resposta que nos permitiu caracterizar o comportamento de cada uma das variáveis (Laville e Dionne, 2008)¹.

Num momento posterior de análise, e mais directamente dirigido às relações entre as variáveis, recorreremos à estatística inferencial, caracterizando o comportamento de cada uma das variáveis recorrendo a dois tipos de medidas utilizados, normalmente, para esse fim: as medidas de tendência central e de dispersão (como a média e o desvio padrão); e os testes estatísticos que ajudam “o pesquisador a julgar a presença ou ausência de vínculos significativos entre as variáveis escolhidas em relação às suas questões” (Laville e Dionne, 2008: 208). Para estarmos certo de que as diferenças que

¹ Utilizámos, também, o programa *Excel da Microsoft*, na caracterização da população.

encontrámos se deviam ou não a erros da amostra recorreremos ao valor que os pesquisadores, usualmente fixam – 0,05 – rejeitando assim a hipótese nula.

Quanto à consistência interna dos factores, foi utilizado o coeficiente *Alpha de Cronbach* (<0.6, inadmissível; 0.6 a 0.7, fraco; 0.7 a 0.8, razoável; 0.8 a 0.9, bom; > a 0.9, muito bom).

Na continuação da análise dos dados e na obtenção de inferências recorreremos aos testes estatísticos:

- *T-student*¹ – para as variáveis “*nível de docência*” e “*organização onde desempenha funções*”;
- *ANOVA* - para as variáveis “*idade*”, “*habilitações académicas*” e “*tempo de serviço*”;
- *Coeficiente de Correlação Ró de Spearman* – no estudo entre as representações da articulação curricular e a idade dos inquiridos e, também, na relação entre o trabalho colaborativo e docentes, no nosso estudo (Estudo 1);
- *Modelo de Regressão Linear Múltipla (MRLM)* – para analisar a influência do trabalho colaborativo na articulação curricular, tendo em consideração os docentes envolvidos (educadores-de-infância e professores do 1º CEB);
- *Análise em Componentes Principais (Principal Component Analysis)* – para o estudo da validade de *construto* da categoria trabalho colaborativo;
- *Rotação Ortogonal VARIMAX* – identificando dois factores Colegialidade e Colaboração; e Isolamento (factor1 e 2, respectivamente);

Para a realização dos testes utilizou-se um nível de significância de 5%, valor normalmente fixado pelos investigadores em Ciências Sociais e Humanas (Tuckman, 2000).

¹ Determina a diferença entre amostras e testa as hipóteses a estudar (D'Hainaut, 1990).

Síntese

A clarificação dos procedimentos subjacentes à nossa investigação, à construção do instrumento, à selecção da amostra, ao trabalho de recolha e tratamento dos dados, constituiu um ponto de grande importância para a compreensão do percurso investigativo. Foram aqui apresentadas e fundamentadas as principais opções metodológicas que nortearam e suportaram este estudo, descrição do questionário e os procedimentos adoptados na sua aplicação junto das instituições, assim como as técnicas de análise estatística utilizadas na aferição dos resultados.

No capítulo seguinte deste trabalho serão apresentados e discutidos os resultados evidenciados na sequência do percurso que descrevemos.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Introdução

No presente capítulo procedemos à apresentação e análise dos resultados, na sequência do tratamento efectuado aos dados recolhidos através do Inquérito por Questionário. Sempre que se revelar pertinente, e de forma a complementarmos e melhor interpretarmos os dados recolhidos através do inquérito por questionário, recorreremos a fontes de evidência secundária, nomeadamente aos documentos de orientação das práticas educativas facultados pelas instituições, conforme foi referido no capítulo anterior.

A apresentação e análise dos resultados encontra-se organizada em duas partes. Na primeira parte caracterizamos a amostra em estudo. Na segunda parte apresentamos e analisamos os resultados relativos às duas áreas temáticas que se cruzam no nosso estudo – articulação curricular e trabalho colaborativo -, que foram definidas tendo por base as questões e os objectivos deste estudo.

Assim, começamos por apresentar e analisar os resultados relativos às representações dos participantes face à articulação curricular e, por fim, apresentamos e analisamos os resultados relativos às representações sobre trabalho colaborativo, procurando compreender e que medida este se constitui como estratégia facilitadora do processo de articulação curricular.

À medida que formos apresentando e analisando os resultados, procederemos à sua discussão à luz da revisão da literatura efectuada no âmbito deste estudo.

6.1. Caracterização Pessoal e Profissional dos Inquiridos

No âmbito deste estudo foram distribuídos 75 questionários a educadores-de-infância e a professores do 1º CEB, tendo-se obtido uma taxa de retorno da ordem de 78,7% correspondendo a uma amostra constituída por 59 respondentes, conforme já referimos anteriormente.

No que diz respeito à variável “*sexo*”, apenas três dos 59 participantes são do sexo masculino (um Educador-de-Infância e dois Professores de 1º CEB), tal como se

pode constatar pelo Gráfico 1, evidenciando, assim, uma distribuição desequilibrada no que se refere ao género.

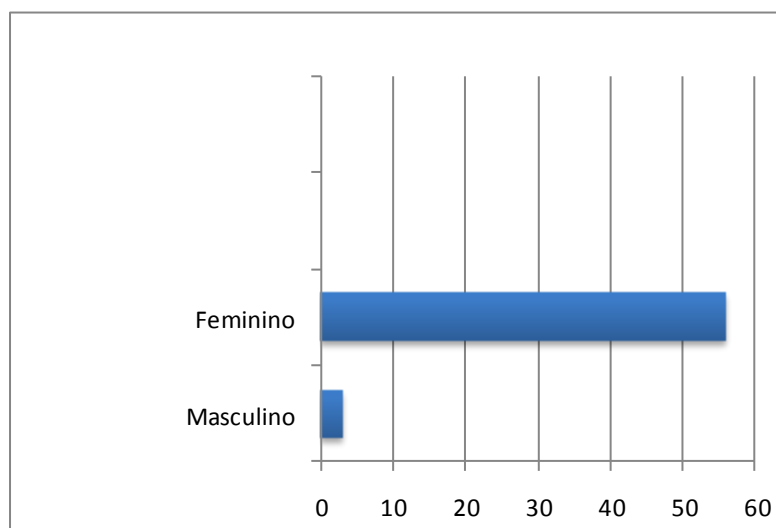


Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo a variável “*sexo*”

A disparidade verificada em relação à variável género não se afigura um dado que revele surpresa, na medida em que este processo de feminização do ensino parece estar articulado, segundo Apple (1998) com a história das mudanças sociais e da divisão sexual, no mundo laboral, que se tem observado ao longo dos tempos.

Esta situação que teve o seu início nos finais do séc. XIX tornou-se mais evidente nas décadas seguintes, em particular no ensino primário, tanto em Portugal como em vários países, perdurando até à actualidade (Araújo, 2006).

No que se refere à variável “*idade*”, e a partir da análise do Gráfico 2, verificamos que 11,9% têm menos de 30 anos, 33,9% têm entre 30 e 40 anos, 37,3% têm entre 41 e 50 anos e 16,9% têm mais de 50 anos.

Estes dados revelam-nos que há uma concentração de 71,2% dos respondentes nas faixas etárias compreendidas entre os 30 e os 40 anos e os 41 e os 50 anos. Se tivermos em consideração que 16,9% dos respondentes tem mais de 50 anos, e somarmos este dado ao anterior podemos inferir que a amostra é constituída maioritariamente por indivíduos com mais de 30 anos, numa percentagem de 89, 1%.

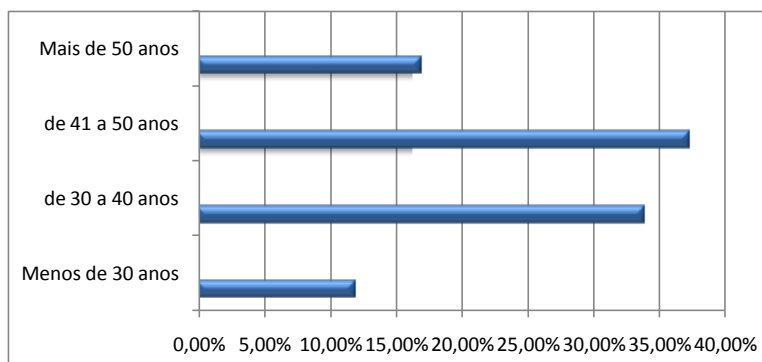


Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo a variável “idade”

Estes resultados, não são de todo surpreendentes, uma vez que as alterações legislativas ao regime de aposentação dos funcionários públicos, particularmente, no que se refere ao docentes, em conjugação com o decréscimo da população escolar verificamos um “envelhecimento” cada vez maior do corpo docente, mantendo-se em serviço efectivo, cada vez mais docentes com idades acima dos 30 anos.

Relativamente às “habilitações académicas”, e conforme se pode observar no Gráfico 3, a grande maioria dos docentes da nossa amostra tem como habilitação académica predominante a “*Licenciatura*” de raiz ou equiparação a Licenciatura, neste último caso obtida, na sua maioria, pela frequência de Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica e de Cursos de Especialização, estando na categoria de “*Bacharelato*” um número residual de indivíduos.

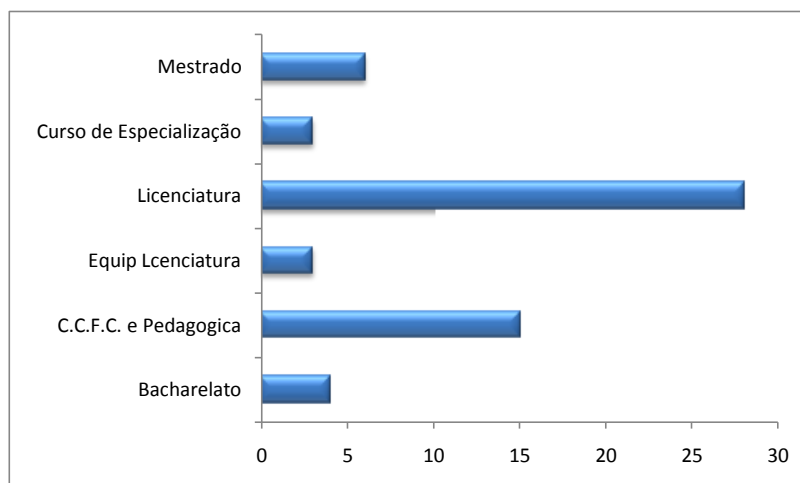


Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo a variável "*habilitações académicas*"

Tendo em consideração que a nossa amostra é constituída por educadores-de-infância e por professores do 1º CEB, parece-nos que este facto poderá estar relacionado quer com a criação de Licenciaturas em Educação de Infância e em Ensino Básico para o 1º Ciclo, em meados da década de 90, quer com a possibilidade que foi conferida a estes profissionais de aumentarem as suas qualificações, através de Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica e/ou através de Cursos de Especialização oferecidos por instituições de ensino superior público e privado, as quais conferem aos seus participantes o grau académico de *licenciado* ou equiparado a licenciado.

Conforme se observa no Gáfico 3 e, ainda relativamente às habilitações académicas, não podemos deixar de referir que 10,2% dos inquiridos possui mestrado. Embora estes valores apresentem uma expressão reduzida, não deixa de ser considerado um aspecto importante a considerar pois, ao relacionarmos com o que referimos anteriormente, indica um movimento de procura de formação inscrito num paradigma de aprendizagem ao longo da vida.

No que *concerne* “ao nível de docência”, e de acordo com a análise dos dados, dos 59 participantes no estudo, 29 são Educadores-de-infância (49,2%) e 30 são professores do 1º CEB (50,8%).

Este equilíbrio entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB, foi resultante da inclusão, no nosso estudo, de educadores-de-infância a exercerem a sua actividade profissional nas I.P.S.S.'s.

No respeitante à variável “*organização onde desempenha funções docentes*”, e de acordo com o Gráfico 4, verificamos que a maioria dos inquiridos, (59,3%) exerce funções na Rede Pública.

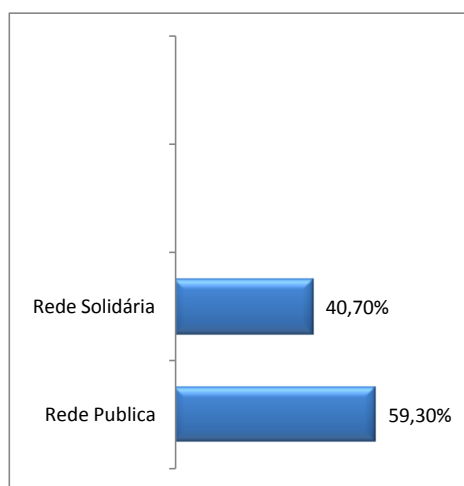


Gráfico 4 – Distribuição da amostra segundo a variável “*organização onde desempenha funções docentes*”.

Ao relacionarmos as variáveis “*nível de docência*” e “*organização onde desempenha funções docentes*”, e tal como se pode ver no Gráfico 5, concluímos que todos os docentes do 1º CEB exercem funções na Rede Pública e, dos 29 Educadores-de-Infância, 24 exercem funções na Rede Solidária (com valência de Pré-Escolar nas I.P.S.S.) e cinco nos Jardins-de-Infância do agrupamento, onde decorreu o presente estudo (Rede Pública):

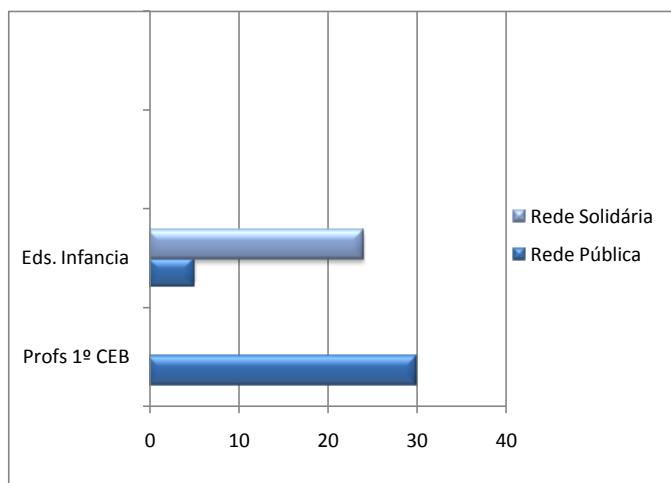


Gráfico 5 – Cruzamento das variáveis “*nível de docência*” e “*organização onde desempenha funções docentes*”

A opção pela inclusão, no nosso estudo, dos profissionais da Rede Solidária, não teve apenas como objectivo obter uma amostra equilibrada, quanto ao número de participantes dos dois níveis de escolaridade. Com efeito, a grande maioria das crianças que frequentam o pré-escolar nas IPSS’s envolvidas neste estudo, quando transitam para o 1º CEB passam a integrar as escolas do agrupamento onde decorreu este estudo, perspectivando-se, deste modo, possíveis práticas de articulação curricular entre as duas instituições de serviço educativo. Tornou-se, por isso mesmo importante compreender também, a opinião destes profissionais face à articulação curricular.

Atendendo à variável “*tempo de serviço*”, e a partir da análise do Gráfico 6 verificamos que uma percentagem significativa de inquiridos possui mais de 20 anos de experiência profissional, sendo ainda de realçar que 20,3% tem entre 11 e 20 anos de serviço. Parece-nos, assim, tratar-se de uma amostra com grande experiência profissional.

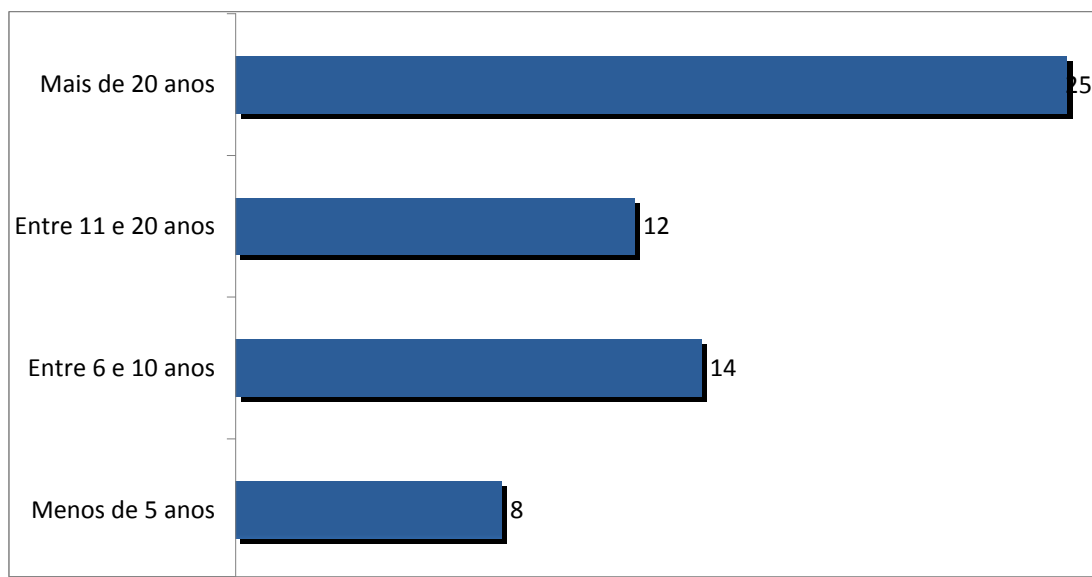


Gráfico 6 – Distribuição da amostra segundo a variável “*tempo de serviço*”.

Estes resultados são confirmados pelo que consta no Projecto Educativo (PE) do agrupamento em questão, onde é referido que mais de 60% dos professores em exercício pertencem ao quadro de escola, o que terá contribuído para que um elevado número de docentes se apresente com mais tempo de serviço. O PE salienta também que a estabilidade docente de que goza o agrupamento “favorece o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar”, permitindo-nos perceber a existência de preocupações com a articulação curricular, pelo menos ao nível dos processos de transição e sequencialidade educativas entre os diferentes níveis e ciclos de ensino que o constituem.

Uma das informações que pretendíamos recolher no nosso estudo prendia-se com o tempo de serviço dos inquiridos na escola em que se encontrava colocado, no momento de recolha de dados, na medida em que partíamos do pressuposto de que o número de anos de permanência em actividade no mesmo estabelecimento de ensino (IPSS – Agrupamento) poder-se-ia considerar como desencadeador/facilitador de processos de articulação curricular sustentados por práticas colaborativas advindas de uma maior intrusão e conhecimento entre docentes. Contudo, ao analisarmos os dados dos questionários, observámos um elevado número de “*não respostas*”, pelo que optámos por retirar do processo de análise e reflexão a variável “*tempo de serviço na*

escola onde está colocado” uma vez que os dados disponíveis não nos permitiriam a aferição de resultados válidos.

No que diz respeito à variável “*categoria profissional*”, a pertinência desta questão só seria considerada significativa para os profissionais da Rede Pública, por questões que se prendem com a organização da carreira profissional na rede pública, o que nos parece que, de certa forma condicionou a resposta dos participantes. A carreira profissional dos profissionais da Rede Solidária, não é estruturada nos mesmos moldes, pelo que também optámos por não considerar esta variável para análise, tendo sido os registos, igualmente considerados “*não respostas*”.

Em síntese, podemos concluir que estes docentes têm, na generalidade, uma sólida formação profissional, uma situação de trabalho relativamente estável, bem como uma experiência digna de relevo, nos níveis de ensino em que actuam.

Após a caracterização da amostra, iniciaremos a apresentação, análise e interpretação dos dados relativos às duas grandes áreas temáticas em estudo: a articulação curricular e o trabalho colaborativo.

6.2. Articulação Curricular

Iniciando a análise dos dados relativos à Parte II, Bloco I, *Representações sobre Articulação Curricular* começamos por apresentar os resultados referentes às percepções sobre articulação curricular e percepções sobre a operacionalização da articulação curricular, através de factores analisados isoladamente. Prosseguimos por fim, com a análise e interpretação dos resultados sobre práticas de articulação curricular.

6.2.1 Percepções sobre a Articulação Curricular

No que se refere às percepções dos inquiridos sobre a Articulação Curricular os itens que integram esta categoria de análise foram agrupados em dois factores:

- o factor 1 – “*Grau de Implicação*”, que engloba os itens 1.3, 1.5, 1.8 e 1.10
- o factor 2 – “*Utopia*” que completa os itens 1.6 e 1.9.

A denominação do factor 1, e conforme se pode observar no Quadro 5, decorre das percepções que os inquiridos têm quanto ao grau de implicação dos docentes, relativamente, às práticas de articulação curricular.

<i>Factor 1 – grau de implicação</i>
1.3 – Implica que os docentes conheçam os conteúdos programáticos, do nível anterior e seguinte.
1.5 – Permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior.
1.8 – É um processo que ainda está por construir.
1.10 – Deve ser uma preocupação de todos os docentes.
<i>alpha:0.69</i>

Quadro 5: Grau de implicação

A denominação do factor 2 está relacionada com as percepções dos respondentes quanto à assumpção das práticas articulação curricular como algo não realizável, tal como se pode observar no Quadro 6.

<i>Factor 2 – Utopia</i>
1.6 – É uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes
1.9 – É uma tarefa impossível de ser realizada
<i>Alpha:0.66</i>

Quadro 6: Utopia

A consistência interna destes factores, foi analisada com o coeficiente *Alpha de Cronbach* e verificámos que o factor 1 – “*Grau de Implicação*”, apresenta um coeficiente *alpha* de 0.69 e o factor 2 – “*Utopia*”, apresenta um coeficiente *alpha* 0.66.

A representatividade dos itens 1.1, 1.2 e 1.4 foi analisada separadamente, com o objectivo de verificar o seu comportamento no universo estudado. Quanto ao item 1.7 optou-se pela sua retirada pela irrelevância que apresenta para a análise dos dados.

Na Tabela 1, encontram-se as pontuações médias e os desvios-padrão dos 3 itens analisados separadamente e dos factores que fazem parte integrante desta categoria.

Grupo		1.1 Actividades conjuntas		1.2 Resolução partilhada		1.4 Pontos de união		Factor 1 Grau de Implicação		Factor 2 Utopia	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Nível de docência	Pré-escola	4.21	0.77	4.14	0.74	4.31	0.60	4.09	0.50	1.64	0.75
	1º CEB	3.87	0.97	3.90	0.71	4.00	0.59	3.85	0.63	2.03	0.71
Org. onde trabalha	Rede Solidária	4.21	0.83	4.25	0.67	4.33	0.56	4.08	0.45	1.60	0.70
	Rede Pública	3.91	0.91	3.86	0.73	4.03	0.61	3.90	0.64	2.00	0.75
Idade	Menos de 30anos	4.00	1.41	4.29	0.48	4.29	0.48	3.85	0.49	2.07	0.53
	De 30 a 40 anos	4.15	0.48	4.00	0.72	4.30	0.65	3.80	0.61	1.77	0.75
	De 41 a 50 anos	4.05	0.99	3.95	0.89	4.00	0.69	4.12	0.51	1.76	0.81
	Mais de 50 anos	3.80	0.91	4.00	0.47	4.10	0.31	4.07	0.65	1.97	0.81
Habilitações académicas	Bacharelato	2.75	1.50	3.25	0.95	4.25	0.50	3.87	0.62	1.75	0.95
	C.C.formação C.P.	4.00	0.84	3.87	0.91	4.13	0.83	3.93	0.57	1.81	0.81
	Equip. a licenciatura	4.33	0.57	3.67	0.57	4.00	0.00	3.58	0.38	1.66	0.28
	Licenciatura	4.14	0.84	4.21	0.49	4.25	0.51	3.96	0.59	1.86	0.71
	PG – curso especialização	4.33	0.57	4.00	1.00	4.33	0.57	4.50	0.66	1.66	0.76
	Pós Grad. - Mestrado	4.17	0.40	4.17	0.75	3.67	0.51	4.12	0.54	2.00	1.04
Tempo de serviço	Menos de 5 anos	4.50	0.53	4.00	0.75	4.25	0.46	3.96	0.43	1.75	0.65
	Entre 6 e 10 anos	3.93	0.99	4.00	0.55	4.14	0.66	3.57	0.54	2.25	0.80
	Entre 11 e 20 anos	4.08	0.28	4.17	0.71	4.25	0.62	4.10	0.44	1.41	0.55
	Mais de 20 anos	3.92	1.07	3.96	0.84	4.08	0.64	4.14	0.61	1.84	0.75
Global		4.03	0.89	4.02	0.73	4.15	0.1	3.97	0.58	1.84	0.76

Tabela 1: Média dos itens e factores de articulação curricular para os grupos: nível de docência; organização onde trabalha; idade; habilitações académicas; e tempo de serviço.

Podemos verificar que, a nível da média global dos inquiridos, o item 1.4 “*pontos de união*” é o que apresenta um nível de concordância mais elevado ($M= 4.15$, $DP= 0.61$) enquanto representação da articulação curricular.

O factor 2 – “*Utopia*” obtém a pontuação média mais baixa ($M= 1.84$, $DP= 0.76$). Ou seja, os inquiridos discordam que a articulação curricular é uma tarefa impossível de se realizar e uma imposição legal.

Confrontados com estes resultados constatamos que o grupo dos inquiridos considera que a articulação curricular é, essencialmente, *uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*, não sendo percebida como tarefa impossível de se realizar e uma imposição legal.

Parece-nos ser consensual, entre os inquiridos, de que a articulação curricular é necessária, entre estes dois níveis de ensino, de modo a que a transição dos alunos de um nível para o outro se constitua como um processo harmónico (Gomes, 1988), num quadro de coerência programática e de comunicação sistemática entre educadores-de-infância e professores do 1º CEB, ajustando e flexibilizando as suas práticas sem que, para isso seja necessária qualquer imposição legal.

Numa fase posterior procedemos a uma comparação das médias dos itens e factores em relação às variáveis “*nível de docência*” e “*organização onde trabalham*”.

Estes estudos foram realizados recorrendo ao teste de T de Student¹ para amostras independentes, de modo a perceber se as diferenças entre as médias seriam estatisticamente significativas. Quando aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov², verificou-se que algumas das variáveis demonstraram ter uma distribuição não normal procedeu-se à realização do teste Mann-Whitney³ em detrimento do teste T Student para amostras independentes.

¹ “O teste T de Student é um método que permite decidir se a diferença observada entre médias de duas amostras se pode atribuir a uma causa sistemática, ou se pode ser considerada como efeito das flutuações devidas ao acaso” (D’Hainaut, 1990: 192).

² “O teste de Kolmogorov-Smirnov aplica-se em todos os casos em que se compara a distribuição dos efectivos de categorias hierarquizadas (escala ordinal), com uma distribuição teórica de iguais categorias. [...] É bem aplicado em pequenas amostras” (D’Hainaut, 1990: 251).

³ “Este teste destina-se a avaliar se duas amostras independentes são significativamente diferentes [...] é um excelente instrumento de comparação de duas amostras independentes. [...] Em particular deve preferir-se o teste Mann-Whitney ao teste T de Student, quando as médias não são representativas dos grupos” (D’Hainaut, 1990: 208).

Ao analisarmos a Tabela 2, abaixo referenciada constatamos que se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre *níveis de docência* no item 1.4 “*pontos de união*” [$M_{\text{pré-escolar}} = 4.31$; $M_{1^\circ \text{CEB}} = 4.00$, $Z_t = -1.983$, $p < 0.05$].

	1.1- Atividades conjuntas	1.2- Resolução partilhada	1.4- Pontos de união	Factor 1- Grau de implicação	Factor 2 – Utopia
Nível de docência	$Z_t = -1.537$ $p = 0.124^*$	$Z_t = -1.150$ $p = 0.250^*$	$Z_t = -1.983$ $p = 0.047^*$	$t(57) = 1.488$ $p = 0.117$	$Z_t = 2.244$ $p = 0.025^*$
Organização onde trabalha	$Z_t = -1.467$ $p = 0.142^*$	$Z_t = -2.003$ $p = 0.045^*$	$Z_t = -1.879$ $p = 0.060^*$	$t(57) = 1.199$ $p = 0.207$	$Z_t = -2.079$ $p = 0.038^*$

*teste de Mann-Whitney

Tabela 2: Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens e factores da articulação curricular para os “níveis de docência” e “organização onde trabalha”

Assim, este item é assumido pelos Educadores de Infância como mais relevante na percepção da articulação curricular. Os resultados parecem, assim, indicar que, são os Educadores de Infância, face aos Professores do 1º CEB, que apresentam valores mais elevados de concordância no que se refere à articulação curricular como “*uma metodologia de trabalho que visa promover pontos de união entre ciclos*”. São também os educadores-de-infância, que mais consideram a articulação curricular como uma actividade susceptível de ser praticada. Parece-nos que esta percepção vai ao encontro da possibilidade que os profissionais de educação de infância têm de adoptar um modelo sustentador das suas práticas (de entre os anteriormente referidos, no Capítulo II) modelos esses abertos à reflexão e à sua consequente reconstrução, não só por parte dos educadores como da comunidade educativa, onde se inscrevem. Pensamos que esta possibilidade de escolha da linha pedagógica orientadora dá maior liberdade de actuação aos educadores de infância, em relação aos professores do 1º CEB. Assim como, a adopção de *Linhas Orientadoras para a Educação Pré-Escolar* coloca a questão da flexibilidade na concepção de currículo de modo mais premente, ao invés do currículo mais formal do 1º CEB, consubstanciado num conjunto de conteúdos programáticos repartidos por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Neste sentido compreendemos melhor a maior abertura dos educadores de infância à prossecução de práticas de articulação curricular. Naturalmente, são eles que olham para a transição entre o Pré-Escolar e o 1º CEB como algo a ser realizado com sucesso e isento de traumas, proporcionando condições para que a continuidade educativa se efective, num processo de consolidação, desenvolvimento e aquisição de novas

competências. Efectivamente o mesmo acontecerá em relação aos processo de transição entre o 1º CEB e o 2º CEB.

No factor 2 – “*Utopia*” continuamos a encontrar diferenças estatisticamente significativas [$M_{\text{pré-escolar}} = 1,64$; $M_{1^\circ\text{CEB}} = 2,03$, $Z_t = 2.244$, $p < 0.05$].

Deste modo, mais uma vez observamos que os Educadores de Infância revelam uma atitude mais favorável às práticas de articulação curricular, sendo este, o grupo que revela valores mais elevados de discordância em relação ao facto de ser “*uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes*”.

Passando para a análise relativa à “*organização onde desempenha funções*”, constatamos que se verificaram, também, diferenças estatisticamente significativas em relação à organização onde trabalham e as percepções sobre a articulação curricular, nomeadamente ao nível do item 1.2 “*resolução partilhada*” [$M_{\text{redesolidária}} = 4,25$; $M_{\text{redepublica}} = 3,86$, $Z_t = -2.003$, $p < 0.05$]. Destes resultados podemos depreender que os docentes da rede solidária percebem mais a articulação curricular como um *conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade* do que os docentes da rede pública.

No que se refere ao factor 2 – Utopia – quando comparamos os resultados tendo por base a “*organização onde desempenha funções*”, verificamos que também aqui foram encontradas diferenças estatisticamente significativas [$M_{\text{redesolidária}} = 1.60$; $M_{\text{redepublica}} = 2.00$; $Z_t = -2.079$; $p < 0.05$]. Constatamos, deste modo, que os docentes da rede solidária, em comparação com os docentes da rede pública manifestam uma maior discordância quanto ao facto de “*a articulação curricular ser uma tarefa impossível de ser realizada e de ser uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas*”, pelo que concluímos que, para os docentes da rede solidária, a articulação curricular não constituirá uma utopia, sendo um contributo para a resolução partilhada de problemas entre os dois níveis de ensino.

Novamente encontramos maior abertura, por parte dos docentes da rede solidária (constituída por educadores de infância) a processos de articulação curricular. Provavelmente poderá não ser alheio o facto destes docentes não manterem contactos regulares com professores do 1º CEB, não só pelo seu afastamento físico, como por aspectos organizativos das instituições onde trabalham. Por outro lado parece-nos que

este aspecto menos positivo (o afastamento), comporta um outro, mais favorável, e que diz respeito à procura de soluções em conjunto para resolver problemas comuns.

A convergência existente entre os resultados relativos às variáveis “*organização onde desempenha funções*” e “*nível de docência*”, permite-nos afirmar, com um maior nível de consistência, de que, os educadores-de-infância parecem estar mais disponíveis para promover a articulação curricular, quer numa perspectiva vertical, quer numa perspectiva horizontal, através de estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas educativas assentes no desenvolvimento do trabalho colaborativo, mais do que os docentes do 1º CEB, inevitavelmente condicionados com um currículo ao qual devem dar cumprimento (como já referimos) e, a uma cultura de sala de aula de monodocência, mais individualista e mais isolada, ainda voltada para um ensino formal e fortemente regulamentado (Serra, 2004; Zabalza, 2004; Rodrigues, 2005; Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, 2007; Machado, 2008; Vasconcelso, 2008).

No *Relatório de Avaliação Externa* (IGE, 2008: 4) do Agrupamento onde realizámos o nosso estudo, é referido o facto de terem sido “tomadas medidas e acções sistemáticas e consistentes de articulação curricular e de sequencialidade das aprendizagens”, patente no item respeitante à “*Prestação do Serviço Educativo*”, actividades essas que foram possíveis através do “reforço do trabalho em equipa, em torno de dimensões como, por exemplo, o planeamento e execução de actividades curriculares e extracurriculares e a elaboração de instrumentos de trabalho e avaliação”. É também salientada a consistência da articulação curricular entre os dois níveis educativos (Pré-Escolar e 1º CEB) “visível na concretização de actividades, na definição de competências a atingir pelas crianças, bem como na elaboração e partilha de materiais” (IGE, 2008: 7), sendo referido, neste relatório que, coube aos responsáveis pela direcção do Agrupamento a promoção dos processos de articulação e sequencialidade curriculares. Surpreendentemente, constatamos que, apenas lhe é conferida a classificação de “*Bom*”, quando, no nosso entender, um processo bem sucedido de articulação curricular assenta muito na base destes pressupostos. Por outro lado, é interessante observar que, os docentes da rede pública (os professores do 1º CEB) são os que assumem representações menos favoráveis de articulação curricular em comparação aos docentes da rede solidária (educadores de infância), apesar dos resultados obtidos no relatório da IGE.

Para a análise das percepções sobre a articulação curricular em função das variáveis *idade*, *habilitações académicas* e *tempo de serviço* usámos a *Anova one way* (Tabela 3) considerando os efeitos principais das variáveis acima indicadas.

	Factor 1 – Grau de implicação		
	df	F	Sig.
Habilitações Académicas	5	0.88	0.501
Idade	3	1.31	0.278
Tempo de serviço	3	3.55	0.020
total	58		

Tabela 3: ANOVA para o factor 1 – Grau de implicação da articulação articular em função dos grupos “*habilitações académicas*”, “*idade*” e “*tempo de serviço*”

Tendo em conta a distribuição não normal de algumas das variáveis, usámos como alternativa o teste não paramétrico Kruskal-Wallis¹ (Tabela 4).

variável grupo		1.1 – Actividades conjuntas	1.2 – Resolução partilhada	1.4- Pontos de união	Factor 2- Utopia
Hab Académicas	X ²	5.464	6.482	5.580	0.464
	df	5	5	5	5
	Sig.	0.362	0.262	0.349	0.993
Idade	X ²	1.599	1.003	2.866	2.024
	df	3	3	3	3
	Sig.	0.660	0.800	0.413	0.567
Tempo de serv.	X ²	3.153	0.566	0.660	7.684
	df	3	3	3	3
	Sig.	0.369	0.901	0.883	0.053

*Teste Kruskal Wallis

Tabela 4: Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens e factores pelos grupos “*habilitações académicas*”, “*idade*” e “*tempo de serviço*”

Ao analisar as Tabelas 3 e 4 apenas se encontrou um efeito principal ao nível da variável “*tempo de serviço*” no **factor 1 – Grau de implicação** [$F(3,58) = 3,55$, $p < 0.05$]. Através da análise do teste de *Tukey HSD* verificou-se que os docentes com mais de 20 anos de serviço apresentam um valor médio superior no **factor 1 - Grau de implicação** dos que os docentes com tempo de serviço entre os 6 e 10 anos [$M_{factor1}$, mais de 20 anos= 4,14, $DP = 0.61$; $M_{factor1}$, entre 6 e 10 anos= 3,57, $DP = 0.54$]. Este

¹ “Este método tem como objectivo comparar o valor global de várias amostras independentes, quando os dados são ordinais [...] bem como a amostras muito pequenas” (D’Hainaut, 1990: 345).

facto sugere uma maior implicação na articulação curricular por parte dos docentes com mais de 20 anos de serviço.

Ao não termos conseguido aferir o tempo de serviço destes docentes no mesmo estabelecimento de ensino, não será possível apurar estas conclusões. Contudo é possível percepcionarmos que os docentes, supostamente, com mais experiência dão uma maior importância à articulação curricular e se sentem mais implicados na efectivação de práticas promotoras de processos de articulação curricular.

A análise da relação entre as percepções sobre articulação curricular e a variável “idade” foi estudada mediante o Coeficiente de Correlação de Spearman, conforme se pode observar na Tabela 5.

Idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 Grau implicação
menos 30 anos	Spearman's Ró	1.2 Resolução partilhada	0.17			
		1.4 Pontos de união	0.17	1.00*		
		Factor 1 grau implicação	-0.55	0.16	0.16	
		Factor 2	-0.79*	-0.68	-0.68	0.17
		Utopia				
idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 grau implicação
de 30 a 40 anos	Spearman's Ró	1.2 Resolução partilhada	0.43			
		1.4 Pontos de união	0.28	0.20		
		Factor 1 grau de implicação	0.59*	0.59*	0.30	
		Factor 2	-0.42	-0.49*	-0.21	-0.63*
		Utopia				
idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 grau de implicação
de 41 a 50 anos	Spearman's Ró	1.2 Resolução partilhada	0.61*			
		1.4 Pontos de união	0.23	0.44*		
		Factor 1 grau de implicação	-0.04	0.32	0.44*	
		Factor 2	-0.05	-0.19	-0.48*	-0.42*
		Utopia				
idade			1.1 activid. conjuntas	1.2 Resol. partilhada	1.4 Ponto união	Factor 1 grau de implicação
mais de 50 anos	Spearman's Ró	1.2 Resolução partilhada	0.29			
		1.4 Pontos de união	-0.56	0.00		
		Factor 1 grau de implicação	0.04	0.55	0.29	
		Factor 2	0.51	-0.16	-0.41	-0.41
		Utopia				

Tabela 5: Análise das representações de articulação curricular em função da variável *idade*

Analisando a Tabela 5 verificamos que nos docentes com menos de 30 anos há uma relação linear negativa entre o item 1.1 “*actividades conjuntas*” e o factor 2 - Utopia ($rs = -0.79$, $p < 0.05$). Esta relação vai ao encontro da análise anterior, referente à menor implicação dos docentes com menos tempo de serviço em actividades de articulação curricular.

Assim, os docentes com menos idade e, consequentemente com menos tempo de serviço parecem estar menos implicados. Há, assim, uma convergência entre os resultados relativos à idade e ao tempo de serviço. Os docentes mais novos e com menos tempo de serviço parecem estar menos disponíveis para práticas de articulação curricular do que os docentes mais velhos e com mais tempo de serviço, manifestando estes maior grau de implicação.

Nesta situação, quanto mais elevada é a percepção de articulação curricular enquanto “*promoção de actividades conjuntas*”, por parte dos docentes mais velhos, menor será o ceticismo em relação à aplicação da articulação curricular. Ou seja, os docentes que consideram que a articulação curricular “*consiste na promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-escolar para o 1º CEB*”, assumem uma posição mais aberta em relação a práticas de efectiva articulação curricular. Este era também o único item em análise a implicar o “*aluno*” no processo de transição entre os níveis de ensino. Este facto está de acordo com a concepção paradigmática em que nos movemos, a qual perspectiva, numa lógica de flexibilidade curricular, um aluno activo e participativo no seu processo de aprendizagem.

Os docentes com mais anos de serviço efectivo demonstram maior implicação nas representações sobre articulação curricular, provavelmente, encontramos aqui uma relação com a experiência adquirida; ao contrário os resultados observados nos docentes com menos anos de serviço sendo mais claros ao considerarem que a articulação curricular não é uma utopia, muito embora não se encontrem tão implicados como os docentes mais velhos.

Nos participantes com idades entre os 30 e 40 anos verificamos uma relação linear positiva entre o item 1.1 “*actividades conjuntas*” e o factor 1- Grau de implicação

($r_s = 0.59$, $p < 0.01$). Assim, quanto mais consideram a articulação curricular como uma “*promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-Escolar para o 1º CEB*”, maior será o grau de implicação dos inquiridos na articulação curricular. Pelos dados obtidos, podemos perceber que, os inquiridos parecem conceber e perceber o aluno enquanto sujeito implicado nos seus processos de desenvolvimento de competências ao longo da vida tal como Morgado & Tomaz (2009) referem, na esteira do desenvolvimento de uma nova concepção paradigmática que reconhece como pedras basais do processo educativo a diferenciação, flexibilização, integração e articulação curriculares.

Também se verificou uma relação linear positiva entre o item 1.2 “*resolução partilhada*” e o factor 1- Grau de implicação ($r_s = 0.59$, $p < 0.01$). Assim, quanto mais os docentes consideram a articulação curricular como um “*conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade*”, maior será o grau de implicação na articulação curricular.

Esta percepção permite inferir que existe da parte dos inquiridos a noção fundamentada de que, a articulação curricular, enquanto processo partilhado e organizado colaborativamente, se pode constituir como um factor que contribui para a melhoria da qualidade do sistema de ensino, numa perspectiva de resolução de problemas detectados, comuns aos dois níveis de ensino.

Verificou-se, ainda, uma relação linear negativa entre o item 1.2 “*resolução partilhada*” e o factor 2- Utopia. Nesta situação, quanto mais se considera a articulação curricular como um “*conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de ensino*”, menor será o ceticismo em relação à realização de processos de articulação curricular. Por outro lado, estes resultados sugerem, também, que estes respondentes não consideram a articulação curricular como “*uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes*”.

Nos participantes entre os 41 e os 50 anos encontrou-se uma relação linear positiva entre o item 1.1 “*actividades conjuntas*” e o item 1.2 “*resolução partilhada*” ($r_s = 0.61$, $p < 0.01$). Nesta faixa etária quanto mais se considera a articulação curricular como “*promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras*

do processo de transição entre níveis”, maior será a concordância em olhar para a articulação curricular como um “*conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de ensino*”. Estes dados revelam uma proximidade entre os níveis de ensino, no pressuposto de que os problemas serão comuns e que será possível, em conjunto, Educadores e Professores de 1º CEB, contribuir para a sua resolução.

Ainda nesta faixa etária encontrou-se uma relação linear positiva entre o item 1.2 “*resolução partilhada*” e o item 1.4 “*pontos de união*” ($r_s = 0.44$, $p < .05$). Quanto mais elevado é o grau de concordância da articulação curricular enquanto “*promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos*”, maior será a concordância com o facto de a articulação curricular ser “*uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*”.

Também se verificou uma relação linear positiva entre o item 1.4 “*pontos de união*” e o factor 1- Grau de implicação ($r_s = 0.49$, $p < 0.05$). Neste caso podemos considerar que quanto mais elevado é o nível de concordância da articulação curricular enquanto “*metodologia de trabalho que visa encontra pontos de união entre ciclos*”, maior será, também, o grau de implicação na articulação curricular.

Neste grupo de participantes verificou-se, ainda, uma relação linear negativa entre o item 1.4 “*pontos de união*” e o factor 2- Utopia ($r_s = -0.48$, $p < 0.05$), o que revela que, quanto mais elevado é o grau de concordância da articulação curricular enquanto uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre os dois níveis de escolaridade, menor será o grau de cepticismo em relação à construção da articulação curricular. Encontrou-se também uma relação linear negativa entre o factor 1- Grau de implicação e o factor 2- Utopia ($r_s = -.42$, $p < 0.05$). Estes dados revelam que, quanto mais elevado é o grau de implicação na articulação curricular, menor será o grau de cepticismo em relação à construção de processos de articulação curricular.

Podemos concluir que as respostas indicam que os docentes da amostra se encontram, na sua generalidade, em concordância, com as vantagens da articulação curricular e que, esta é uma metodologia de trabalho de fácil implementação, enquanto processo que pode contribuir para a resolução de problemas considerados comuns, num ambiente de trabalho colaborativo entre docentes dos dois níveis de escolaridade.

Observamos que os docentes inquiridos discordam que a articulação curricular é “*uma tarefa impossível de se realizar*” e “*uma imposição legal*”, sendo estes os itens que apresentam pontuações médias inferiores. Os educadores de infância também revelam, pelos resultados obtidos, atitudes mais abertas a práticas de articulação curricular e níveis mais elevados de discordância, quanto à imposição legal da articulação curricular, como atrás já referenciámos. Se efectuarmos uma comparação entre os docentes das duas redes em estudo (solidária e pública), os docentes da rede solidária manifestam-se mais discordantes, relativamente ao facto da articulação curricular ser “*uma tarefa impossível de ser realizada*” e de se constituir numa “*imposição legal*”. Estes docentes (educadores de infância), ao contrário dos docentes da rede pública (professores do 1º CEB) têm uma maior percepção da articulação curricular como um conjunto de procedimentos conducentes à “*resolução partilhada de problemas comuns*” identificados na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB do que os docentes da rede pública.

Salienta-se o facto de o item 1.2 “*resolução partilhada*” e o item 1.4 “*pontos de união*” apresentarem uma relação linear perfeita ($rs= 1.00$, $p< 0.05$), o que pressupõem que os dois itens poderão estar a medir a mesma coisa.

No que se refere à faixa etária mais de 50 anos, não foram encontradas relações significativas. Na Tabela 5 (apresentada anteriormente), apresentámos a síntese dos coeficientes de correlação entre os diferentes itens, no que se refere à variável “*idade*”, com mais pormenor.

Pela análise e interpretação dos resultados relativos às percepções sobre a Articulação Curricular observamos que existe uma representação positiva, em relação à articulação curricular, assumindo esta um processo de resolução partilhada de problemas comuns, em ambientes de colaboração docente. Também, são os docentes mais velhos, portanto com mais tempo de serviço, que se encontram mais implicados no que, à articulação curricular diz respeito. Por outro lado, são os docentes com menor tempo de serviço que se apresentam menos implicados, muito embora percebamos que, para estes docentes, a articulação curricular está longe de ser uma “*utopia*”.

Por fim, podemos inferir, pelos resultados obtidos que são os educadores de infância que revelam maiores níveis de abertura, no que *concerne* à articulação curricular entre os dois níveis de ensino.

6.2.2. Percepções sobre a operacionalização da Articulação Curricular

Esta categoria diz respeito à análise das percepções dos participantes sobre a operacionalização das actividades de articulação curricular, e os itens que a integram, recordando-os agora no Quadro 7, tendo sido tratados isoladamente.

<i>Operacionalização de actividades de articulação curricular</i>
2.1 – Possuo competências suficientes para implementar estratégias promotoras do seu desenvolvimento.
2.2 – Devo encorajar os meus colegas a promover actividades de articulação curricular.
2.3 – É uma área onde necessito de formação
2.4 – Não devo promover nem desenvolver actividades de articulação curricular.
2.5 – Existe uma grande resistência por parte dos colegas docentes.

Quadro 7: Itens correspondentes “à operacionalização das actividades de articulação curricular.

A pertinência da percepção isolada das posições dos docentes prende-se com o facto de estarmos perante um estudo exploratório.

Na nossa análise, o item 2.4 (“*Não devo promover nem desenvolver actividades de articulação curricular*”) foi invertido.

Na análise da operacionalização de actividades de articulação curricular em função das habilitações académicas e tempo de serviço usamos o teste Kruskal-Wallis, uma vez que as variáveis tinham uma distribuição não normal.

Na Tabela 6, disponibilizada adiante apresentamos as pontuações médias e os desvio-padrão dos itens desta categoria.

		2.1 competências		2.2 encorajar		2.3 formação		2.4 actividades		2.5 resistência	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	3.90	0.90	4.00	0.53	3.52	0.91	4.48	0.94	3.28	1.03
	1º CEB	3.60	0.85	3.80	0.80	3.10	1.06	4.25	0.99	2.93	0.90
Org. onde trabalha	Rede solidária	3.83	0.96	4.04	0.55	3.75	0.60	4.42	1.01	3.33	0.81
	Rede pública	3.69	0.83	3.80	0.75	3.00	1.11	4.33	0.94	2.94	1.05
Hab. académicas	Bacharelato	3.50	0.57	4.00	0.00	3.00	1.41	4.50	1.00	1.75	0.95
	C.C.F.C.P	3.47	0.91	3.93	0.45	3.27	1.10	4.40	0.82	3.13	0.99
	Equi. a licenciatura	4.00	0.00	3.67	0.57	3.33	0.57	2.65	2.03	2.33	0.57
	Licenciatura	3.79	0.99	3.93	0.71	3.39	0.95	4.48	0.85	3.25	0.88
	PG – Curso e especialização	4.00	0.00	4.00	0.00	4.00	0.00	4.67	0.57	4.00	1.00
	PG - mestrado	4.17	0.75	3.67	1.36	2.83	1.16	4.33	0.81	3.17	0.75
Tempo de serviço	menos de 5 anos	4.25	0.88	4.00	0.00	3.00	1.30	4.50	0.75	2.88	0.83
	entre 6 e 10 anos	3.57	1.01	3.86	0.94	3.50	0.76	4.50	0.76	3.07	0.82
	entre 11 e 20 anos	3.75	1.05	3.67	0.98	3.25	0.96	4.29	1.10	3.25	0.96
	mais de 20 anos	3.68	0.69	4.00	0.40	3.32	1.06	4.28	1.09	3.12	1.13
Global		3.75	0.88	3.90	0.68	3.31	1.00	4.36	0.96	3.10	0.97

Tabela 6 - Média dos itens da categoria 2: operacionalização de actividades de articulação curricular, para os grupos nível de docência, organização onde trabalha, habilitações académicas e tempo de serviço

Tal como podemos verificar, a nível da média global dos inquiridos, o item 2.4 “*actividades*” (M= 4.36; DP= 0.96) apresenta a pontuação mais elevada.

Os sujeitos inquiridos, na sua generalidade apresentam um elevado grau de concordância em relação à afirmação de que os “*docentes devem promover e desenvolver actividades de articulação curricular.*” Subentendemos assim que, independentemente, das práticas tipificadas e identificadas de articulação curricular, os participantes parecem estar conscientes da importância da articulação curricular para o desenvolvimento das crianças (Serra, 2004).

Ao relacionarmos estes resultados com as habilitações académicas dos indivíduos, podemos afirmar que, são os inquiridos que detêm um *Curso de especialização* (M= 4.67, DP= 0.57), que apresentam maior grau de concordância com este facto. Assim, este grupo parece revelar grande disponibilidade para a promoção de actividades de

articulação curricular e o consenso sobre as vantagens da articulação curricular parecem-nos evidente, pelo que temos vindo a perceber. A grande parte dos docentes manifesta-se discordante, quanto ao facto de não se dever promover nem desenvolver actividade de articulação curricular, numa posição de clara abertura a novas concepções e parecendo situar-se numa perspectiva paradigmática de maior reflectividade. Estamos convictos de que os processos de actualização profissional constituem um veículo importantíssimo para a mudança ao nível das concepções curriculares, tornando os professores mais capazes para responder com qualidade aos novos desafios com os quais se confrontam, no exercício da sua actividade profissional, no contexto de uma sociedade globalizada.

Seguidamente, procedemos à comparação das médias dos itens da categoria em análise (percepções sobre a operacionalização da Articulação Curricular) em relação às variáveis “*nível de docência*” e “*organização onde trabalha*”. Estes estudos foram realizados recorrendo ao teste Mann-Whitney, conforme se pode ver na Tabela 7, uma vez que as variáveis apresentam uma distribuição não normal.

	2.1 competências	2.2 encorajar	2.3 formação	2.4 actividades	2.5 resistência
Nível de docência	Zt= -1.461 p= 0.144*	Zt= -0.631 p= 0.528*	Zt= -1.954 p= 0.051*	Zt= -1.017 p= 0.309*	Zt= -1.610 p= 0.107*
Organização onde trabalha	Zt= -0.793 p= 0.428*	Zt= -1.057 p= 0.291*	Zt= -2.971 p= 0.003*	Zt= -0.451 p= 0.652*	Zt= -1.524 p= 0.127*

Tabela 7: *teste de Mann-Whitney

Como podemos ver na Tabela 7 verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na relação entre “*organização onde trabalha*” e o item 2.3 “*formação*” [Mredesolidária= 3.75; Mredepública= 3.00, Zt= -2.971, p< 0.01]. Da leitura destes dados podemos perceber que os docentes da rede solidária apresentam um maior grau de concordância em relação ao facto de que necessitam de mais formação na área da articulação curricular. Pensamos que este aspecto poderá estar relacionado com o reduzido contacto que estes docentes têm com o 1º CEB da rede pública e com os conteúdos curriculares e normativos legais. Será pertinente equacionar prováveis dificuldades que possam eventualmente ter, no acesso a formação, não só pelo facto de trabalharem em contextos mais fechados, com menor abertura por parte dos órgãos

directivos, como também a oferta das acções de formação ainda se encontrar demasiado voltada para os docentes do ensino público.

Por outro lado, e considerando os resultados dos docentes do ensino publico, os quais se apresentam com uma atitude de menor necessidade de formação na área da articulação curricular, poderemos interpretar sob diferentes ângulos: numa primeira hipótese, o contacto permanente com a legislação em vigor e os objectivos dos PE's dos agrupamentos de escolas apontam para o desenvolvimento e implementação de processos de articulação curricular, como prioritários na sua gestão pedagógica, ao mesmo tempo dando resposta à avaliação externa que contempla como um importante parâmetro de análise e avaliação a articulação curricular. Neste sentido, os docentes poderão considerar que se encontram informados o suficiente para não se posicionarem em situação de necessitarem de formação específica em articulação curricular.

Uma outra hipótese explicativa que nos ocorre poderá derivar do facto de ainda não termos observado, enquanto temáticas disponíveis das acções de formação, a articulação curricular, que na nossa perspectiva e baseados em alguma experiência profissional, é uma lacuna. Concordando com Barros (2007: 35) quando nos diz que a especificidade a que estiveram votados os diferentes níveis de educação ao longo de décadas, conduziu-os a situações de isolamento “que nem a junção de contextos aproxima os educadores e professores para uma efectiva colaboração”. Este visionamento da educação pressupõe a existência e aplicação de currículos escolares flexíveis, integrados e diferenciados, através da participação conjunta de diferentes profissionais da educação. Este aspecto ainda nos parece longe de ser observado com nitidez, pois, como referimos, em estudos realizados no nosso país, por Davies *et al* (1989) junto de pais educadores e professores demonstram que da parte das educadoras de infância há mais abertura à relação do que da parte dos professores e, também as famílias na educação pré-escolar se envolvem com mais facilidade no processo educativo do que no 1º CEB.

Apesar dos docentes do nosso estudo considerarem a necessidade da articulação curricular, observarmos, na realidade, e de acordo com os estudos realizados e já referidos, um grande problema que se prende com a falta de comunicação entre os dois sectores que leva à ausência de colaboração (Gouveia, 2008) e também, um desconhecimento mútuo das práticas educativas de ambos os níveis, que conduz, no entender de Rodrigues (2005), à incompreensão, desvalorização e preconceitos no

respeitante ao trabalho de cada um dos profissionais. Tudo isto concorre, de acordo com Serra (2004) para o impedimento do desenvolvimento e implementação de projectos comuns de articulação curricular.

Reportando-nos, agora, à análise da operacionalização de actividades de articulação curricular em função das “*habilitações académicas*” e “*tempo de serviço*” foi usado o teste Kruskal-Wallis, uma vez que as variáveis tinham uma distribuição não normal.

De acordo com a análise do Tabela 8 verifica-se, um efeito principal ao nível da variável “*habilitações académicas*” no item 2.5 “*resistência*” [$X^2(5) = 11.328$; $p = 0.04$, $N = 59$]. No entanto ao efectuarmos as comparações múltiplas de médias das ordens para $\alpha = 0.05$, não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Teste estatístico ^a						
variável grupo		2.1 competências	2.2 encorajar	2.3 formação	2.4 actividades	2.5 resistência
Hab Académicas	X^2	4.219	1.183	4.550	3.681	11.328
	df	5	5	5	5	5
	Sig.	0.528	0.946	0.473	0.596	0.045
Tempo de serv.	X^2	3.194	1.165	0.949	0.237	0.566
	df	3	3	3	3	3
	Sig.	0.363	0.761	0.814	0.971	0.904

^aTeste Kruskal Wallis

Tabela 8 – Alternativas não paramétricas para a comparação dos itens da dimensão 2: Operacionalização de actividades de articulação curricular, pelos grupos habilitações académicas e tempo de serviço

Devido à desigualdade do tamanho dos grupos da amostra, relativamente às habilitações académicas, como se observa na Tabela 9 os níveis para o erro do tipo I não estão garantidos, não sendo possível aprofundar a nossa análise dos dados obtidos.

Tukey HSD			
3.Habilitações Académicas	N	Subset para alpha = 0.05	
	1	1	2
Bacharelato	4	10,25	
Equiparação à Licenciatura	3	15,33	
Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica	15	31,00	31,00
Pós-Graduação - Mestrado	6	31,50	31,50
Licenciatura	28	32,00	32,00
Pós-Graduação - Curso de Especialização	3		44,3
Sig.		0,221	0,728

Tabela 9 - Ranks do item 2.5 “resistência” da categoria Habilitações académicas.”

Em jeito de síntese e, pelo que acabamos de referir, os docentes inquiridos no nosso estudo apresentam-se concordantes quanto à necessidade de operacionalização de actividades de articulação curricular, bem como se encontram em consonância quanto ao facto dos docentes com mais habilitações académicas, nomeadamente, com cursos de especialização considerarem que se devem promover e desenvolver nas escolas actividades de articulação curricular, assumindo expectativas mais elevadas em relação à articulação curricular.

Os resultados também revelam que os docentes do 1º CEB consideram reunir as competências necessárias à implementação de práticas que desenvolvam a articulação curricular, não necessitando de formação. Este aspecto parece-nos preocupante, porque nada nos indica que estes docentes possuam uma concepção de articulação curricular tal como a definimos, enquanto facilitadora dos processos de transição entre os dois níveis educativos, na esteira do estabelecimento mecanismos de trabalho colaborativo.

6.2.3. Percepções sobre práticas de articulação curricular

Neste ponto da nossa análise pretendíamos identificar quais as práticas facilitadoras da articulação curricular, entre o pré-escolar e o 1º CEB, bem como eventuais obstáculos e consequências, na perspectiva dos participantes do estudo, agrupando os itens da seguinte forma:

- *Contributos para processos da articulação curricular* (engloba os itens: 4.1, 4.4, 4.5, 4.7, 4.9, 4.10, 4.12 e 4.17), descritos no Quadro 8:

processo de articulação curricular

- 4.1 – A existência de um Processo Individual do Aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar, é fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo.
- 4.4 – Os documentos de suporte à prática docente (P.E.E., P.A.A., R.I.) devem ser explícitos e claros nas intenções relativas ao processo de articulação curricular entre o Pré-Escolar e 1º CEB.
- 4.5 – Deve haver preocupações em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.
- 4.7 – A articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.
- 4.9 – Planificar actividades em dias festivos (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano Lectivo...) em conjunto (Pré-Escolar e 1º CEB) é importante para promover a articulação curricular.
- 4.10 – Levar as crianças do Pré-Escolar a visitar a Escola do 1º CEB é importante para uma boa transição de nível de ensino.
- 4.12 – A partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB sobre as práticas educativas conduzem a processos de articulação bem sucedidos.
- 4.17 – A avaliação diagnóstica no início do ano lectivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular.

Quadro 8 – Itens correspondentes aos processos da articulação curricular

- ***Obstáculos no processo de articulação curricular***, (integra os itens: 4.6, 4.15, 4.18 e 4.19) descritos no Quadro 9:

Obstáculos no processo de articulação curricular

- 4.6 – O excesso de tarefas, que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular.
- 4.15 – A falta de interligação entre os Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.
- 4.18 – Na transição do pré-escolar para o 1º CEB, a descontinuidade do grupo-turma prejudica o processo de articulação curricular.
- 4.19 – A distância física entre escolas dificulta os processos de articulação entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.

Quadro 9 – Itens correspondentes obstáculos da articulação curricula

- ***Consequências da articulação curricular***, (engloba os itens: 4.14, 4.16 e 4.20), descritos no Quadro 10:

Consequências da articulação curricular

- 4.14 – Os projectos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB contribuem para diminuir a ansiedade das famílias na transição entre estes dois níveis de ensino.
- 4.16 – A transição entre Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino.
- 4.20 – A articulação permite a aproximação dos docentes de Pré-Escolar e 1º CEB.

Quadro 10 - Itens correspondentes às consequências da articulação curricular

Os itens 4.2 “*hábitos de trabalho colaborativo*”, 4.3 “*falta de colaboração*”, 4.8 “*brincadeiras livres*” e 4.13 “*parceria*” são analisados individualmente e que recordamos no Quadro 11 (retirámos o item 4.11, devido ao facto de não se ter agrupado em nenhuma das categorias realizadas):

Os estudos foram realizados recorrendo ao teste Mann-Whitney, uma vez que se verificou uma distribuição não normal da amostra.

-
- 4.2. A articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.
- 4.8. As brincadeiras livres entre os alunos, nos momentos de recreio, são suficientes para se fazer articulação curricular.
- 4.13. Os projectos de articulação curricular devem acontecer em parceria com as Associações de Pais e/ou outras entidades com responsabilidades no processo educativo.
- 4.11. A articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões do respectivo departamento curricular.
-

Quadro 11 – Itens analisados individualmente.

Nas Tabelas: Tabela 10 (*Médias dos processos de articulação curricular para os grupos nível de docência e organização onde trabalha*); Tabela 11 (*Médias dos obstáculos da articulação curricular para os grupos nível de docência e organização onde trabalha*); Tabela 12 (*Médias das consequências da articulação curricular para os grupos de docência e organização onde trabalha*); e Tabela 13 (*Médias para os restantes itens da dimensão 4 – práticas de articulação curricular*), são comparadas as médias e os desvio-padrão.

Então, ao analisarmos a Tabela 10, que nos apresenta as médias e os desvio-padrão relativos ao factor “*contributos para os processos de articulação curricular*”, a importância dada ao “processo individual do aluno” destaca-se de todos os outros, principalmente pelos educadores de infância. Persentimos aqui alguma preocupação legítima nos processos de transição harmoniosa das crianças, conforme já referimos anteriormente, e na necessidade que os educadores de infância, provavelmente sentirão que os professores do 1º CEB percebam e se coloquem a par das competências que as crianças adquiriram ao longo da primeira etapa da escolaridade básica, procurando atenuar as descontinuidades pelas quais as crianças podem passar aquando da sua transição (Bastos, 2007).

grupo		4.1 processo individual do aluno		4.4 documentos		4.5 preocupação com mecanismos		4.7-reuniões de trabalho		4.9 dias festivos		4.10 visitar		4.12 experiências e reflexão		4.17 avaliação diagnóstica	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	4.45	0.63	4.03	0.68	4.31	0.60	4.45	0.50	3.83	0.71	4.10	0.69	4.34	0.67	3.76	0.91
	1ºCEB	3.97	1.09	3.90	0.96	4.00	0.64	3.73	1.04	3.93	0.90	4.07	0.74	4.00	0.78	3.43	0.89
org onde trabalha	rede solidária	4.50	0.65	4.13	0.61	4.38	0.57	4.42	0.50	3.88	0.74	4.25	0.67	4.33	0.70	3.96	0.75
	rede pública	4.00	1.02	3.86	0.94	4.00	0.64	3.86	1.03	3.89	0.86	4.00	0.72	4.06	0.76	3.34	0.93
global		4.20	0.92	3.97	0.83	4.15	0.63	4.08	0.89	3.88	0.81	4.10	0.71	4.17	0.74	3.59	0.91

Tabela 10: Médias dos processos de articulação curricular para os grupos nível de docência e organização onde trabalha.

Ao observarmos os dados da Tabela 11, que nos indica as médias e desvio-padrão dos “*obstáculos da articulação curricular*”, o excesso de tarefas a que os professores do 1º CEB estão votados, nas suas actividades diárias, na escola parece dificultar o processo de desenvolvimento da articulação curricular, sendo este o obstáculo mais considerado como impeditivo, entre todos os obstáculos.

É de referir ainda que, “*a descontinuidade do grupo-turma prejudica o processo de articulação curricular*” (4.18), apresenta uma média inferior, não nos dando indícios de ser considerado pelos inquiridos, em geral, como um obstáculo à articulação curricular e, particularmente na percepção dos docentes do 1º CEB.

		4.6 - excesso de tarefas		4.15 – falta de interligação		4.18 – descontinuidade		4.19 – distância física	
grupo		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	3.97	0.94	3.62	0.82	2.86	1.02	3.48	0.87
	1ºCEB	4.33	0.84	3.23	1.04	2.53	0.90	3.17	1.08
org onde trabalha	rede solidária	4.08	0.77	3.75	0.67	2.71	1.04	3.54	0.88
	rede pública	4.20	0.99	3.20	1.05	2.69	0.93	3.17	1.04
global		4.15	0.90	3.42	0.95	2.69	0.96	3.32	0.99

Tabela 11: Médias dos obstáculos da articulação curricular para os grupos nível de docência e organização onde trabalha.

Analisando os valores da Tabela 12, respeitante às “*consequências da articulação curricular*”, observamos uma diferença significativa de valores entre os itens 4.16, correspondente à planificação da mudança/transição entre o pré-escolar e o 1º CEB, como obstáculo ao sucesso dos alunos (que será analisado com mais pormenor no Estudo 2, desta dissertação em rede) e o item 4.20, respeitante ao facto da articulação permitir a aproximação entre docentes dos dois níveis de ensino.

Os educadores valorizam mais a planificação da mudança, quando comparados com os professores (apesar de ser considerado importante por todos), o que vem um pouco ao encontro do que verificámos, quando os mesmos docentes valorizaram com igual ênfase a importância que o processo individual do aluno reveste nas transições. De salientar também que, e no que respeita ao item 4.20, a aproximação entre docentes é muito valorizada pelos educadores de infância, sublinhe-se todos da rede privada.

		4.14 – ansiedade		4.16 – planificar mudança	4.20 – aproximação		
grupo		M	DP	M	DP	M	DP
nível de docência	pré-escolar	4.21	0 .62	3.21	0 .86	4.38	0 .56
	1ºCEB	3.50	0 .90	2.43	0 .93	3.73	0 .82
org onde trabalha	rede solidária	4.25	0 .53	3.29	0 .75	4.38	0 .57
	rede pública	3.57	0 .91	2.48	0.97	3.83	0 .82
global		3.85	0.84	2.81	0 .97	4.05	0 .77

Tabela 12: *Médias das consequências da articulação curricular para os grupos de docência e organização onde trabalha.*

Na Tabela 13 que nos apresenta os itens 4.2, 4.3, 4.8 e 4.13, analisados isoladamente, depreendemos que, as “*brincadeiras livres*” entre as crianças, em situações de actividades de intervalo de aulas (conhecidas vulgarmente por “recreio”), parecem constituir-se como suficientes para realizar a articulação curricular. O facto de ser o item menos pontuado sugere-nos que estamos perante uma atitude de “articulação curricular espontânea”, na tipologia de Serra (2004), que poderá fazer-nos pensar também que, os inquiridos se apresentam abertos ao desenvolvimento e realização de processos de articulação curricular mais efectivos e consistentes.

O item 4.2, “*a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo*” entre os docentes dos dois níveis de ensino implicados reuniu um largo consenso. Este reconhecimento da relação entre criação e/ou necessidade de se trabalhar colaborativamente entre docentes do pré-escolar e do 1º CEB para promover a articulação curricular sugere-nos que estamos, provavelmente, perante uma importante viragem nos comportamentos dos docentes, no que às culturas profissionais diz respeito, tanto nos profissionais da rede pública – professores do 1º CEB – e dos profissionais da rede privada – educadores de infância.

		4.2 – hábitos de trabalho colaborativo		4.3 – Falta de colaboração		4.8 – brincadeiras livres		4.13 – parceria	
grupos		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
nível de	pré-escolar	4.55	0.50	3.79	0.94	1.90	0.72	3.79	1.08
docência	1ºCEB	4.13	0.77	2.93	0.90	2.03	0.92	3.10	1.06
org onde	rede solidária	4.54	0.50	3.88	0.79	1.79	0.65	4.04	0.69
trabalha	rede pública	4.20	0.75	3.00	1.00	2.09	0.91	3.03	1.17
global		4.34	0.68	3.36	1.01	1.97	0.83	3.44	1.11

Tabela 13: Médias para os restantes itens da dimensão 4 – práticas de articulação curricular.

Relativamente aos processos da articulação curricular verificamos, através da Tabela 14 que a seguir se apresenta, tendo em conta a média global dos inquiridos, que os itens com maior relevância para o processo de articulação curricular são os itens 4.1, 4.5 e 4.12, respectivamente:

- (4.1) “*processo individual do aluno*” (M= 4.20, DP= 0.92).
- (4.5) “*preocupação com mecanismos*” (M= 4.15, DP= 0.63).
- (4.12) “*experiências e reflexão*” (M=4.17, DP= 0.74);

Estes dados são indicadores que, os inquiridos consideram estes pontos como os mais importantes no processo da articulação curricular, destacando-se o “*Processo Individual de Aluno*” como um instrumento que deve o acompanhar, ao longo da sua escolaridade, sendo considerado também importante na promoção do sucesso educativo. Saliente-se que este aspecto é mais relevante para os docentes da rede solidária – os educadores de infância.

Ao fazermos a análise por grupo nível de docência verifica-se que os docentes do pré-escolar têm uma pontuação mais elevada em todos os itens, menos no item 4.9 “*dias festivos*” onde há uma inversão na média. [M_{pré-escolar}= 3.83, DP= 0.71; M_{1ºCEB}= 3.93, DP= 0.90]. O Processo Individual está referenciado na legislação em vigor como um documento que deve acompanhar o alunos ao longo de toda a sua vida escolar e espelhar uma visão da sua evolução que permita um acompanhamento adequado, a todos os níveis, do comportamental ao pedagógico-didático (Circular 17/DSDC/DEPEB/2007).

	4.1 – processo individual do aluno	4.4 – documentos	4.5 – preocupação com mecanismos	4.7 – reuniões de trabalho	4.9 – dias festivos	4.10 – visitar	4.12 – experiências e reflexão	4.17 – avaliação diagnóstica
nível de docência	Zt= -1.622 p= 0.105*	Zt= -0.281 p= 0.779*	Zt= -1.851 p= .064*	Zt= -3.013 p= 0.003*	Zt= -0.818 p= 0.413*	Zt= -0.363 p= 0.717*	Zt= -2.003 p= 0.045*	Zt= -1.322 p= 0.186*
org onde trabalha	Zt= -1.917 p= 0.055*	Zt= -1.008 p= 0.314*	Zt= -2.235 p= 0.025*	Zt= 2.214 p= 0.027*	Zt= -0.291 p= 0.771*	Zt= -1.310 P=0.190*	Zt= -1.654 p= 0.098*	Zt= -2.395 p= 0.017*

*teste Mann-Whitney

Tabela 14 :Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens: processos da articulação curricular, para os níveis de docência e organização onde trabalha.

Quanto ao item 4.9, verifica-se que os docentes do 1º CEB dão mais importância aos dias festivos, nos processos de articulação curricular, do que os docentes do pré-escolar. Mais uma vez questionamos aqui, pelos resultados obtidos, a pertinência da concepção que os docentes da rede pública (professores do 1º CEB) têm de articulação curricular. Porém, a diferença entre as médias não é estatisticamente significativa.

Neste sentido, esta importância dada aos “dias festivos” pode decorrer, no nosso entender de dois aspectos: i) um desconhecimento ou interpretação imprecisa das orientações e dos documentos norteadores da articulação curricular na escolaridade básica, enquanto processo sequencial e congruente do ponto de vista das finalidades, na formação comum e universal dos cidadãos; ii) ou ainda da concepção de que as actividades lúdicas conjuntas entre crianças realizadas ou não, em dias festivos e constantes nos PAA’s das instituições e descritas como actividades de articulação consubstanciam actividades de articulação curricular. Todavia, este segundo factor decorre também da possível imprecisão na abordagem do conceito, com anteriormente referimos.

O item 4.12, pelos valores que apresenta, surge-nos que a “*reflexão conjunta entre docentes*” do mesmo ciclo relativamente às práticas educativas encaminham-nos para a implementação de processos de articulação curricular, estando este item, como um dos mais cotados entre os respondentes. Ao mesmo tempo, esta reflexão conjunta sobre a acção educativa ressupõe a existência de uma cultura de colaboração entre os docentes. O que não é alheio o PE do Agrupamento estudado que, ao identificar uma “reduzida articulação inter-ciclos”, propõe-se desenvolver e “incrementar” a colaboração “entre os vários estabelecimentos de educação” nele integrados, por meio de “projectos inter-escolas e inter-ciclos”. Ainda poderemos referir que metade dos sujeitos inquiridos e não pertencentes ao Agrupamento – os educadores de infância da rede solidária - concordam com o desenvolvimento de estratégias que promovam processos de articulação curricular.

É também importante, pelos dados obtidos, verificar que os inquiridos valorizam a existência de uma “*preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular*”, como fundamental para o sucesso educativo das crianças.

Se analisarmos os dados disponíveis por grupo de nível de docência, é aos docentes do pré-escolar que observamos pontuações mais elevadas, na generalidade dos

itens, à exceção do 4.9 – correspondente aos “*dias festivos*” -, observando uma inversão da média: [Mpré-escolar= 3.83, DP= 0.71; M1º CEB= 3.93, DP= 0.90].

Com estes dados inferimos que os docentes do 1º CEB valorizam muito os “*dias festivos*”, enquanto desencadeadores de processos de articulação curricular, em relação aos docentes da educação pré-escolar.

Se nos reportarmos à tipologia de Serra (2004), os resultados apresentados por este item sugerem-nos a existência de um tipo de articulação curricular próximo da “articulação curricular reservada”, tratando-se da constatação de atitudes de articulação consideradas menos voluntárias, espectantes, não sendo contudo consideradas dentro do domínio da falta de interesse em desencadear e participar em acções conjuntas, mas apenas se realizarão quando as razões se apresentarem justificativas, não se constituindo como prioridades.

Ainda podemos perceber que os educadores de infância, pelo que nos sugerem os dados, encontram-se muito mais disponíveis e implicados na prossecução e desenvolvimento de actividades de articulação curricular, ao relevarem a contirbuição de tudo na sua construção. Saliente-se que, esta classe profissional, não valoriza, nem considera, particularmente importante, a planificação conjunta de festas (Natal, Carnaval...), como muito importantes na promoção da articulação curricular.

Nos restantes itens verificam-se diferenças estatisticamente significativas:

- no item 4.7 “*reuniões de trabalho*” [Mpré-escolar= 4.45, M1ºCEB= 3.73; Zt= -3.013, P< 0.01] e no item 4.12 “*experiências e reflexão*” [Mpré-escolar= 4.34, M1ºCEB= 4.00; Zt= -2.003, p< 0.05].

Nos dois casos analisados verifica-se que os docentes do pré-escolar têm um maior grau de concordância com a importância destes itens nos processos de articulação curricular. Sendo que, nestes dois itens, o item 4.12 “*experiências e reflexão*” é considerado, a nível global, como um dos mais importantes no processo da articulação curricular.

Na análise do grupo organização onde trabalha encontrámos diferenças estatisticamente significativas no item 4.5 “*preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular*” [Mredesolidária= 4.38, Mredepública= 4.00; Zt= -2.235, p< .05], item 4.7 “*reuniões de trabalho*” [Mredesolidária= 4.42, Mredepública= 3.86; Zt= 2.214, p< 0.05] e item 4.17 “*avaliação diagnóstica*” [Mredesolidária= 3.96, Mredepública= 3.34; Zt= -2.395, p< 0.05]. Ainda no item 4.17, “*avaliação diagnóstica*”, são os educadores da rede solidária que o consideram fundamental como um dos processos para se realizar a

articulação curricular, no pressuposto de que um diagnóstico inicial das competências das crianças à entrada em qualquer dos sistemas educativos formais ou não formais, é essencial na construção futura de projectos curriculares coerentes e consistentes do desenvolvimento educativo posterior. Tomando em linha de conta a perspectiva de Serra (2004), os dados parecem sugerir-nos que os educadores de infância se encontram mais inclinados para se enquadrarem numa perspectiva de “articulação curricular activa”, mais ainda se cruzarmos com o item 4.5, que corresponde às “*preocupações com mecanismos*”, são também os educadores de infância que, com mais incidência do que os professores, consideram que deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular, na esteira de reflexões e práticas de trabalho conjunto.

Nestes 3 itens, os docentes da rede solidária têm uma pontuação mais elevada do que os docentes da rede pública, indicando que estes 3 itens, no processo de articulação curricular, são mais relevantes para os docentes da rede solidária. Salienta-se o facto de que o item 4.5 “*preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular*” é considerado, a nível global, como um dos mais importantes no processo de articulação curricular.

Na análise dos obstáculos da articulação curricular, o item 4.6 “*excesso de tarefas*” (M= 4.15, DP= 0.90) salienta-se dos restantes. Na análise da média global dos inquiridos, o excesso de tarefas é o grande obstáculo da articulação curricular conforme se observa na Tabela 15:

	4.6 – excesso de tarefas	4.15 – a falta de interligação	4.18 – descontinuidade	4.19 – distância física
nível de docência	Zt= -1.790 p= 0.074*	Zt= -1.288 p=0.198*	Zt= -1.117 p=0.264*	Zt= -0.839 p= 0.402*
org onde trabalha	Zt= -1.036 p= 0.300*	Zt= -1.804 p= 0.071*	Zt= -0.211 p= 0.833*	Zt= -1.108 p= 0.268*

*teste Mann-Whitney

Tabela 15 :Resultados do teste t para a comparação entre médias dos itens: obstáculos da articulação curricular, para os níveis de docência e organização onde trabalha.

Não encontrámos diferenças estatisticamente significativas na análise dos obstáculos da articulação curricular com os grupos níveis de docência e organização

onde trabalha. No entanto, verifica-se um dado característico: os docentes do 1ºCEB ($M= 4.33$, $DP= 0.84$), portanto docentes da rede pública ($M= 4.20$, $DP= 0.99$) pontuam mais alto do que os docentes do pré-escolar ($M= 3.97$, $DP= 0.94$), docentes da rede solidária ($M= 4.08$, $DP= 0.77$) no item 4.6 “*excesso de tarefas*”. Ou seja, os docentes do 1º CEB e rede pública dão uma maior ênfase ao excesso de tarefas enquanto obstáculo da articulação curricular.

Na análise das consequências da articulação curricular, no que diz respeito à média global dos inquiridos verifica-se que o item 4.20 “*aproximação dos docentes*” ($M= 4.05$, $DP= 0.77$) é o que mais relevância apresenta enquanto consequência da articulação curricular.

Ao analisarmos o grupo nível de docência encontramos diferenças estatisticamente significativas nos 3 itens:

- 4.14 “*ansiedade*” [$M_{\text{pré-escolar}}= 4.21$, $M_{1^\circ\text{CEB}}= 3.50$; $Z_t= -3.197$, $p< 0.01$];
- 4.16 “*planificar mudança*” [$M_{\text{pré-escolar}}= 3.21$, $M_{1^\circ\text{CEB}}= 2.43$; $Z_t= -3.271$, $p< 0.01$];
- 4.20 “*aproximação*” [$M_{\text{pré-escolar}}= 4.38$, $M_{1^\circ\text{CEB}}= 3.73$; $Z_t= -3.163$, $p< 0.01$].

Em relação ao item 4.14 “*ansiedade*”, os docentes do pré-escolar apresentam um maior nível de concordância em relação ao facto de que a articulação curricular diminui a ansiedade das famílias na transição entre os dois níveis de ensino. Podemos procurar uma razão para tal preocupação, no facto de os Educadores de infância manterem contactos muito mais frequentes com pais e encarregados de educação, do que os professores do 1º CEB.

No que diz respeito ao item 4.16 “*planificar mudança*”, os docentes do 1ºCEB discordam quando se diz que a não planificação conjunta da mudança de nível de ensino é um entrave ao sucesso do aluno.

Podemos então afirmar que os docentes da rede pública têm um maior nível de discordância em relação ao facto de que, a não planificação conjunta da mudança de nível de ensino é um obstáculo ao sucesso do aluno.

Em relação ao item 4.20 “*aproximação dos docentes*”, os docentes do pré-escolar, constituindo a rede solidária, têm um maior grau de concordância com o facto de que a articulação curricular permite uma maior aproximação entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB, conforme os resultados da Tabela 16. Neste sentido observamos que, os sujeitos inquiridos consideram que a articulação curricular favorece a aproximação entre os docentes dos dois níveis de educação. Parece também sugerir-nos que a monodocência, ao contribuir para o isolamento dos docentes, está a dar lugar a

sentimentos e motivações de maior aproximação entre os diferentes profissionais, numa perspectiva de maior articulação entre os colegas que antecedem e os que se seguem. Pelo que analisámos do PE do Agrupamento parece que o estabelecimento de pontes de contacto, entre docentes favorecedoras da verdadeira e efectiva articulação curricular, parecem estar lançadas.

	4.14 – ansiedade	4.16 – planificação mudança	4.20 – aproximação
nível de docência	Zt= -3.197 p=0.001*	Zt= -3.271 p= 0.001*	Zt= -3.163 p=0.002*
org onde trabalha	Zt= -3.082 p= 0.002*	Zt= -3.273 p=0.001*	Zt= -2.634 p= 0.008*

*teste Mann-Whitney

Tabela 16 :Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens: consequências da articulação curricular, para os níveis de docência e organização onde trabalha.

Verifica-se ainda, que os docentes da rede solidária apresentam um nível de concordância mais elevado em relação ao facto de que, a articulação curricular permite uma maior aproximação entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB.

Quando nos debruçamos sobre os resultados dos itens 4.2, 4.3, 4.8 e 4.13, (Tabela 17) analisados, individualmente, sem terem sido englobados em nenhum factor, obtemos os seguintes resultados:

	4.2 – hábitos de trabalho colaborativo	4.3 – falta de colaboração	4.8 – brincadeiras livres	4.13 – parceria
nível de docência	Zt= -2.151 p=0.031*	Zt= -3.505 p=0.000*	Zt= -0.414 p= 0.679*	Zt= -2.906 p=0.004*
Org. onde trabalha	Zt= -1.700 p= 0.089*	Zt= -3.315 p=0.001*	Zt= -1.102 p= 0.271*	Zt= -3.617 p= 0.000*

*teste Mann-Whitney

Tabela 17 :Resultados do Teste T para a comparação entre médias dos itens da articulação curricular analisados individualmente, para os níveis de docência e organização onde trabalha.

Ao analisarmos o item 4.2 “*hábitos de trabalho colaborativo*” encontramos diferenças estatisticamente significativas no grupo nível de docência [$M_{\text{pré-escolar}} = 4.55$, $M_{1^\circ\text{CEB}} = 4.13$; $Z_t = -2.151$, $p < 0.05$]. Ou seja, os docentes do pré-escolar apresentam uma maior concordância em relação ao facto de que a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do pré-escolar e 1ºCEB.

Parecem-nos serem os educadores de infância os mais conscientes em considerar a colaboração, a troca de experiências e a criação de hábitos de reflexão entre os diferentes profissionais como um bom indicador do desenvolvimento de processos de articulação curricular, superando até as desvantagens que um regime de monodocência acarreta, sendo que, é no contexto da escola e no desenvolvimento do seu currículo que as práticas colaborativas podem ter um papel importante na efectivação das práticas de articulação curricular.

Como referimos, anteriormente, a constatação em relatórios do ME de que existem desfazamentos entre os diferentes ciclos de educação e ensino e de que a sua superação só será possível através da realização de encontros de professores de todos os ciclos e níveis de ensino, do reforço do trabalho em grupo e de programas de formação contínua, reunindo professores de todos os ciclos, promovendo o conhecimento mútuo, leva-nos a concordar com Morgado (2005), na urgência de se conduzir a formação de professores para outros caminhos mais sólidos e acentos numa educação orientada para a cidadania participada e suportada em ideias de igualdade e progresso.

Também, em relação ao item 4.3 “*falta de colaboração*” encontramos diferenças estatisticamente significativas [$M_{\text{pré-escolar}} = 3.79$, $M_{1^\circ\text{CEB}} = 2.93$; $Z_t = -3.505$, $p < 0.001$]. Os docentes do pré-escolar são mais concordantes no facto que a falta de colaboração entre docentes dos dois níveis de ensino condiciona o sucesso educativo, aspecto que será retomado no Estudo 2 desta dissertação em rede.

No item 4.8, correspondente a brincadeiras livres dos alunos em ambiente de recreio serem suficientes para se realizarem e se constituírem em actividades de articulação curricular, é o menos valorizado, colocando de parte a possibilidade da articulação curricular ser espontânea, na tipologia de Serra (2004), dando a possibilidade e abertura para a prossecução de mecanismos de articulação curricular mais efectivos.

Voltámos a encontrar diferenças estatisticamente significativas no item 4.13 “*parceria*” [$M_{\text{pré-escolar}} = 3.79$, $M_{1^\circ\text{CEB}} = 3.10$; $Z_t = -2.906$, $p < 0.01$]. Os docentes do pré-escolar concordam com o facto de que a articulação curricular deva acontecer em

parceria com associações de pais e/ou outras entidades com responsabilidade no processo educativo o que denota uma visão da construção do currículo como algo em permanente mudança, ecológico, sistémico e contextualizado, onde todos têm um papel a desempenhar.

No grupo de análise organização onde trabalha encontrámos diferenças estatisticamente significativas no item 4.3 “*falta de colaboração*” [$M_{\text{redesolidária}} = 3.88$, $M_{\text{redepública}} = 3.00$; $Z_t = -3.315$, $p < 0.01$]. Os docentes da rede solidária concordam com o facto que a falta de articulação curricular condiciona o sucesso educativo. Encontrámos novamente diferenças estatisticamente significativas no item 4.13 “*parceria*” [$M_{\text{redesolidária}} = 4.04$, $M_{\text{redepública}} = 3.03$; $Z_t = -3.617$, $p < 0.001$]. Os docentes da rede solidária concordam com o facto que a articulação curricular deve acontecer em parceria com as associações de pais e/ou outras entidades com responsabilidade no processo educativo.

Sintetizando, e tal como temos vindo a referir, não se afigura fácil desenvolver culturas de colaboração susceptíveis de desencadear movimentos conducentes a processos de articulação curricular bem sucedidos. Diversos obstáculos, como a formação de base, o clima de abertura dos órgãos de gestão das instituições educativas e/ou com valência educativa, a sobrecarga de afazeres e incompatibilidade de horários, podem ser apontados como alguns que temos vindo a identificar.

Todavia encontramos também vantagens, em ambas as classes de inquiridos, no nosso estudo, onde salientamos a percepção de que o desenvolvimento do espírito de trabalho em equipa possibilitará melhores realizações e contribuirá para a articulação curricular.

6.3 Trabalho Colaborativo

Neste ponto do nosso estudo, trabalharemos os dados relativos ao Bloco II, Representações sobre o trabalho colaborativo. Assim, começamos por apresentar os resultados relativos ao modo como os implicados na nossa investigação percebem o trabalho colaborativo, analisando-se, de seguida, os factores promotores do trabalho colaborativo, as vantagens das práticas colaborativas na melhoria da qualidade da articulação curricular e, finalmente, as percepções sobre as características das culturas profissionais dos docentes e o modo como se relacionam com as percepções sobre a promoção e vantagens do trabalho colaborativo.

6.3.1 Percepções sobre trabalho colaborativo

No estudo da validade de *construto* da categoria trabalho colaborativo, foi realizada uma análise factorial exploratória, recorrendo ao método da Análise em Componentes Principais (*Principal Component Analysis*).

No processo de Análise de Componentes Principais (ACP)¹ usámos o método de rotação ortogonal *VARIMAX*², para uma interpretação mais clara dos factores. Os resultados encontrados indicaram a existência de 2 factores, os quais denominámos por **factor 1- Colegialidade e Colaboração** e **factor 2- Isolamento**.

Após a rotação *VARIMAX*, a percentagem total é de 61,86%, explicando o primeiro factor 48,64% e o segundo factor 13,21%.

Como podemos verificar na Tabela 18, o primeiro factor agrupa os itens 5.1, 5.2, 5.3, 5.5 e 5.6 apresentando saturações iguais ou superiores a 0.708. Portanto, quanto mais pontuam, mais se afastam do isolamento e mais aumentam as possibilidades dos inquiridos preconizarem actividades de colaboração.

O segundo factor integra os itens 5.4, 5.7, 5.8, 5.9 e 5.10 apresentando saturações iguais ou superiores a 0.512. Assim verificamos que as percepções dos

¹ Permite transformar um conjunto de variáveis intercorrelacionadas, num novo conjunto de variáveis não correlacionadas – componentes principais – encontrando uma transformação mais representativa (Rodrigues, 2006).

² Indica que, para cada componente principal existem alguns pesos significativos e todos os outros estão próximos de zero (Maroco, 2004).

inquiridos, principalmente, os educadores de infância manifestam atitudes de afastamento em relação ao isolamento, corroborando o referido anteriormente.

	<i>ítems</i>	F1	F2	<i>h²</i>
	F1: <i>colegialidade e colaboração</i>			
5.1	A colaboração consiste no trabalho conjunto entre docentes para se alcançar objectivos comuns.	0,772		0,661
5.2	Existe trabalho colaborativo, quando os docentes se implicam em actividades de reflexão e diálogo sobre práticas de ensino.	0,708		0,533
5.4	Colaborar com outros docentes é tempo perdido e inútil.		0,658	0,550
5.5	Trabalhar de forma colaborativa permite encontrar soluções para os problemas com mais facilidade.	0,788		0,664
5.7	Nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.		0,816	0,688
5.6	As decisões da equipa docente, tomadas de forma colaborativa, são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem adequado.	0,730		0,619
	F2: <i>isolamento</i>			
5.8	No currículo do 1º CEB não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.		0,891	0,821
5.9	O “currículo” exige uma continuidade sequencial que aconselha a colaboração entre todos os docentes.		0,512	0,414
5.10	O trabalho colaborativo nas escolas deve incluir outros elementos da comunidade educativa (pais, autarquias,...).		0,683	0,535

Tabela 18: *Saturações factoriais e comunalidade (h^2) para a solução com dois factores (F1 e F2; rotação VARIMAX).*

No que se refere ao estudo da fiabilidade desta categoria – percepções sobre o trabalho colaborativo -, apresenta uma consistência interna boa [*alpha* (α) entre 0.80 e 0.90] sendo o *Alpha de Cronbach* de 0,87¹ conforme os dados apresentados na Tabela 19.

¹ Os valores de *alpha* para os factores indicam um coeficiente de *alpha* de 0.85 para o primeiro factor – *Colegialidade e Colaboração*, e de 0.82 para o segundo factor – *Isolamento*.

	<i>itens questão 5</i>	Correlação item-total	Alpha total sem o item
5.1	A colaboração consiste no trabalho conjunto entre docentes para se alcançar objectivos comuns.	0,649	0,863
5.2	Existe trabalho colaborativo, quando os docentes se implicam em actividades de reflexão e diálogo sobre práticas de ensino.	0,535	0,869
5.3	A colaboração entre docentes é um factor que permite a continuidade pedagógica entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.	0,652	0,861
5.4	Colaborar com outros docentes é tempo perdido e inútil.	0,618	0,863
5.5	Trabalhar de forma colaborativa permite encontrar soluções para os problemas com mais facilidade.	0,616	0,863
5.6	As decisões da equipa docente, tomadas de forma colaborativa, são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem adequado.	0,647	0,863
5.7	Nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.	0,587	0,866
5.8	No currículo do 1º CEB não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.	0,660	0,860
5.9	O “currículo” exige uma continuidade sequencial que aconselha a colaboração entre todos os docentes.	0,545	0,868
5.10	O trabalho colaborativo nas escolas deve incluir outros elementos da comunidade educativa (pais, autarquias,...).	0,573	0,868
<i>Alpha total:</i> 0.87			

Tabela 19: *Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach sem os respectivos itens para a dimensão 5.*

Para efectuarmos uma análise mais pormenorizada aos resultados obtidos sobre as percepções dos inquiridos relativamente ao trabalho colaborativo, procedemos a uma comparação das médias dos itens e factores desta categoria em relação às variáveis “*nível de docência*” e “*organização onde trabalha*”.

Estes estudos foram realizados recorrendo ao teste Mann-Whitney, em detrimento do Teste T de *Student* para amostras independentes, uma vez que as variáveis demonstraram ter uma distribuição não normal.

Tendo por base a análise das Tabelas 20 e 21 podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os *níveis de docência* para o **factor 2- Isolamento** ($U = 269.000$, $p < 0.05$). Estes resultados indicam-nos que os educadores de

infância são os que se afastam do isolamento [$M_{\text{pré-escolar}} = 4.31$; $M_{1^\circ \text{CEB}} = 3.97$, $Z_t = -2.539$, $p < 0.05$] por comparação com os professores do 1º CEB.

		Factor 1 – Colegialidade		Factor 2 - Isolamento	
grupo		M	DP	M	DP
nível de docência	Pré-escolar	4.22	0.63	4.31	0.52
	1ºCEB	4.14	0.74	3.97	0.56
Org. onde trabalha	Rede solidária	4.42	0.38	4.49	0.44
	Rede pública	4.01	0.63	3.89	0.71
global		4.18	0.58	4.13	0.67

Tabela 20: Média factores da percepção de trabalho colaborativo para os grupos nível de docência e organização onde trabalha.

Em relação à variável “*organização onde trabalha*” verificaram-se, também, diferenças estatisticamente significativas. Com efeito, os participantes no estudo que trabalham na rede solidária apresentam uma pontuação mais elevada no **factor 1- Colegialidade e colaboração** ($U=238.000$, $p < 0.01$) e no **factor 2- Isolamento** ($U=195.500$, $p < 0.001$). Este facto revela uma maior identificação com a colegialidade [$M_{\text{redesolidária}} = 4.41$; $M_{\text{redepública}} = 4.01$, $Z_t = -2.849$, $p < 0.01$] e um maior afastamento do isolamento [$M_{\text{redesolidária}} = 4.49$; $M_{\text{redepública}} = 3.89$, $Z_t = -3.495$, $p < 0.001$] em relação aos docentes da rede pública, como mostra o Tabela 19.

Destes resultados poderemos perceber que, os participantes no estudo – educadores de infância – que exercem funções na rede solidária apresentam-se mais receptivos ao desenvolvimento de atitudes e práticas colaborativas de forma colegial, quando comparados com os resultados dos participantes (educadores-de-infância) que actuam na rede pública, mesmo comparativamente aos professores do 1º CEB. Dos resultados do nosso estudo, podemos inferir que, entre os docentes implicados, são os educadores-de-infância que se mostram mais receptivos e mais implicados em práticas colaborativas do que os professores do 1º CEB.

	Factor 1 – Colegialidade	Factor 2 – Isolamento
Nível de docência	Zt=-1.276 p=0.202*	Zt= -2.539 p=0 .011*
Organização onde trabalha	Zt= -2.849 p=0 .004*	Zt= -3.495 p=0 .000*

*Teste Mann-Whitney

Tabela 21: Resultados do teste *t* para a comparação entre médias dos factores de trabalho colaborativo para os níveis de docência e organização onde trabalha.

No nosso entender, a importância dada à colaboração, por parte dos docentes da rede solidária – educadores de infância – poderá ser entendida como uma estratégia conducente à formação e à reflexão, dando resposta às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional, através de grupos de trabalho dentro das instituições onde exercem funções. Neste mesmo sentido e de acordo com Vivas (2007), o trabalho colaborativo constitui-se como uma estratégia para melhorar a qualidade da escola, assumindo os educadores de infância, da rede solidária, o papel principal no seu desenvolvimento profissional, ao contrário dos docentes da rede pública, que não sentem tanto esta necessidade, uma vez que têm formação disponível.

Parece-nos que, no contexto da rede solidária, as relações entre os implicados são mais espontâneas, independentemente de serem ou não apoiadas pelas direcções dando corpo ao facto de que, as relações de colaboração desenvolvidas nesta base, não necessitam de horários rígidos para reuniões e encontros, estando os contextos de colaboração assentes em pressupostos de flexibilidade, mais informais e normais no seio das escolas, dependendo apenas dos interesses e objectivos (Vivas, 2007).

Corroborando esta constatação, Fullan e Hargreaves (2001) referem-se ao facto das culturas colaborativas não serem caracterizadas por formalidades organizativas e burocráticas, características das instituições educativas da rede pública, ao mesmo tempo que, quanto mais se impõe a colaboração mais os docentes se afastam das práticas que levam à sua implementação. Na perspectiva destes autores, o desenvolvimento de culturas de colaboração reúne várias características (espontaneidade, voluntariado, orientação para o desenvolvimento, informalidade e imprevisibilidade), não sendo preparadas para projectos ou eventos específicos.

É então no contexto das escolas e no desenvolvimento e gestão curriculares, que as práticas colaborativas, entre os seus membros surgem e podem ter um papel relevante

e decisivo na efectivação das práticas de articulação curricular, não podendo estar sujeitas nem dependentes apenas, e também, de regulamentos e normativos.

Parece-nos também evidente que os docentes da rede pública, do nosso estudo, trabalhando em grupos menores, têm mais dificuldade em desenvolver uma cultura de colaboração, do que os docentes da rede privada que actuam em instituições com maior número de profissionais, mostrando-se mais receptivos ao trabalho colaborativo, afastando-se dos fenómenos de “*balcanização*” (Fullan e Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Rodrigues, 2006).

6.3.2 Factores promotores do Trabalho Colaborativo

No estudo da categoria *factores promotores do trabalho colaborativo*, agrupámos os itens em dois factores: **factor 1 – Promoção do Trabalho Colaborativo** que integra os itens 6.1, 6.2, 6.4, 6.5 e 6.6; **factor 2 – Vantagens** com os itens 6.3 e 6.7, com se observa no Quadro 12.

<i>Factor 1- Promoção de trabalho colaborativo</i>
6.1 – Os órgãos de Gestão da escola devem promover o trabalho colaborativo.
6.2 – Os Coordenadores de Departamento têm um papel importante na definição/implementação de estratégias de trabalho colaborativo.
6.4 – Deveria existir no horário tempo destinado ao trabalho em conjunto.
6.5 – O trabalho colaborativo imposto pode estabelecer encontros não desejados entre professores.
6.6 – Não encontro vantagens no trabalho colaborativo.
<i>alpha:0.73</i>
<i>Factor 2- Vantagens</i>
6.3 – Um bom ambiente de escola promove o trabalho colaborativo.
6.7 – O trabalho colaborativo entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB contribui para o enriquecimento e desenvolvimento de todos.
<i>alpha:0.71</i>

Quadro 12: Factores 1 e 2: Promoção de trabalho colaborativo e Vantagens, respectivamente.

No que diz respeito à consistência interna dos factores, analisámos os valores do coeficiente *Alpha de Cronbach* e verificámos que o **factor 1 – Promoção do Trabalho Colaborativo** apresenta um *alpha* de 0.73 e o **factor 2 – Vantagens**, apresenta um coeficiente *alpha* 0.71.

Na Tabela 22 comparamos as médias do factor, associado a processos de promoção de trabalho colaborativo, tendo por base as variáveis “*nível de docência*” e “*organização onde trabalha*”.

Estes estudos foram realizados recorrendo ao Teste T *Student* para verificar se existiria alguma diferença entre as médias. No entanto, como se verificou uma distribuição não normal em algumas variáveis, efectuámos o teste Mann-Whitney.

Podemos verificar, assim, que há diferenças significativas na média global entre os dois factores [$M_{\text{factor1}} = 3.89$; $M_{\text{factor2}} = 4.37$, $t(58) = 44.83$, $p < 0.001$] onde o **factor 2- Vantagens** apresenta uma pontuação superior ao **factor 1- Promoção de Trabalho Colaborativo**.

		Factor 1 – promoção de trabalho colaborativo		Factor 2 – vantagens do trabalho colaborativo	
grupo		M	DP	M	DP
nível de docência	Pré-escolar	4.17	0 .64	4.48	0 .80
	1ºCEB	3.63	0.58	4.26	0 .52
Org. onde trabalha	Rede solidária	4.28	0.46	4.68	0.41
	Rede pública	3.63	0 .66	4.15	0 .74
global		3.89	0 .66	4.37	0.67

Tabela 22: Média dos factores das decisões face a processos de trabalho colaborativo para os grupos nível de docência e organização onde trabalha.

Os dados descritos na Tabela 21 podem indicar-nos que, embora no geral, os inquiridos entendam o trabalho colaborativo como uma vantagem, em relação ao modo como se deve aplicar e a quem compete decidir/promover o trabalho colaborativo, as pontuações não são tão elevadas, o que pode pressupor algumas dúvidas sobre esta matéria.

Pensamos que estas percepções poderão estar relacionadas com a necessidade de mudanças ao nível organizacional, no seio das escolas, criando condições que facilitem o trabalho colaborativo, como a criação de horários que favoreçam o encontro e envolvimento dos docentes dos dois níveis de ensino – Pré-escolar e 1º CEB – naquilo a que Fullan e Hargreaves (2001) apontam como a promoção de culturas que valorizem os indivíduos e as suas interacções, abandonando, gradualmente, a cultura tradicional de individualismo que, tal como Tomaz (2007) refere, não se inscreve numa concepção de cidadania multidimensional.

Concordando com Lima (2005), a mudança de cultura nas organizações escolares não deve ser imposta, ela deverá emergir de necessidades internas de carácter motivacional, tornando-se o motor de projectos inovadores e criadores de dinâmicas de colaboração.

Na análise referente à variável “*nível de docência*” verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos dois factores. Como podemos verificar na Tabela 23, os docentes do pré-escolar apresentam uma pontuação mais elevada no **factor 1- Promoção do Trabalho Colaborativo** [$M_{\text{pré-escolar}} = 4.17$; $M_{1^{\circ}\text{CEB}} = 3.63$, $t(57) = 3.364$, $p < 0.01$] e no **factor 2- Vantagens** [$M_{\text{pré-escolar}} = 4.48$; $M_{1^{\circ}\text{CEB}} = 4.26$, $Z_t = -2.276$, $p < 0.05$], o que revela, provavelmente, uma maior objectividade e capacidade de decisão relativamente ao trabalho colaborativo, dos docentes do pré-escolar, face aos professores do ensino básico.

	Factor 1 – Promoção de trabalho colaborativo	Factor 2 – Vantagens do trabalho colaborativo
Nível de docência	$t(57) = 3.364$ $p = 0.001$	$Z_t = -2.276$ $p = 0.023^*$
Organização onde trabalha	$t(54) = 4.148$ $p = 0.000$	$Z_t = -3.154$ $p = 0.002^*$

*Teste Mann-Whitney

Tabela 23: Resultados do teste *t* para a comparação entre médias dos factores das decisões face a processos de trabalho colaborativo para os níveis de docência e organização onde trabalha.

Na análise relativa à variável “*organização onde trabalha*” verificaram-se, também, diferenças estatisticamente significativas. Os inquiridos que trabalham na rede solidária apresentam valores mais elevados no **factor 1- Promoção do Trabalho Colaborativo** [$M_{\text{redesolidaria}} = 4.28$; $M_{\text{redepublica}} = 3.63$, $t(57) = 4.148$, $p < 0.001$] e no **factor 2- Vantagens** [$M_{\text{redesolidaria}} = 4.68$; $M_{\text{redepublica}} = 4.15$, $Z_t = 3.154$, $p < 0.01$], ou seja apresentam um grau de concordância superior relativamente à promoção do trabalho colaborativo que engloba questões como: a quem compete decidir sobre a aplicação do trabalho colaborativo; a quem compete promover e quando se deve aplicar o trabalho colaborativo; e apresentam um maior nível de concordância em relação às vantagens do trabalho colaborativo, face aos docentes da rede pública (Tabela 22).

Os resultados sugerem-nos, então, serem os educadores de infância, os docentes mais implicados na promoção do trabalho colaborativo e também, aqueles que mais

concordam com as vantagens que o mesmo acarreta no desenvolvimento de estratégias de colaboração entre professores e educadores.

Já fizemos referencia ao facto de que trabalhar conjuntamente com os nossos pares requer mudanças importantes na natureza do pensamento e de actuação dos intervenientes, para que os seus benefícios sejam positivos. Por outro lado, ao serem os educadores de infância a percepcionarem maiores vantagens no trabalho colaborativo, não é alheio o facto de ser, precisamente, esta classe de docentes, a mostrar-se mais aberta e mais ligada à comunidade, pela sua especificidade educativa, à participação do meio envolvente no desenvolvimento de culturas colaborativas (Fullan, 2004, in Morgado, 2008).

Sentimos também que, e de acordo com Leite (2005), a existência da necessidade de criação de condições para que se desenvolvam, entre os professores novas formas de colaboração e que sejam eles, efectivamente, os verdadeiros executores e configuradores dos projectos curriculares por intermédio da criação de condições de mudança nas culturas de escola.

Em síntese, e concordando com esta posição, Fullan e Hargreaves (2001) sustentam que as escolas colaborativas estão mais ligadas à comunidade local e aos seus diversos contextos, o que nos parece ser mais perceptível nos jardins de infância do que nas escolas do 1º CEB.

6.3.3. Vantagens do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade da articulação curricular

De forma a analisar se o trabalho colaborativo influencia, ou não, os processos de articulação curricular realizaram-se regressões lineares múltiplas, tendo como variáveis dependentes os itens e factores associados à percepção da articulação curricular e como variáveis preditoras – “*actividades conjuntas; resoluções partilhadas; pontos de união; e grau de implicação*” - associados à percepção e tomada de decisão e aplicação do trabalho colaborativo, conforme os resultados apresentados na Tabela 24 para os docentes da educação Pré-escolar e na Tabela 25, para os professores do 1º CEB.

Articulação Curricular Pré-Escolar/1º CEB: práticas colaborativas

	R²	F	β1	β2	β3	β4
1.1 actividades conjuntas	0.06	F(4,24)=0.395 p=0.81	0.175 p=0.86	-0.930 p=0.36	1.040 p=0.30	0.108 p=0.91
1.2 resoluções partilhadas	0.06	F(4,24)=0.386 p=0.81	1.137 p=0.26	-0.660 p=0.51	0.254 p=0.80	-0.305 p=0.76
1.4 pontos de união	0.03	F(4,24)=0.214 p=0.92	0.223 p=0.82	-0.465 p=0.64	-0.438 p=0.66	0.576 p=0.57
Factor 1 grau de implicação	0.21	F(4,24)=1.664 p=0.19	-0.625 p=0.53	-1.085 p=0.28	-0.525 p=0.60	2.378 p=0.02
Factor 2 Utopia	0.04	F(4,24)=0.275 p=0.89	-0.270 p=0.79	-0.344 p=0.73	0.520 p=0.60	-0.297 p=0.76

β1: Colegialidade; β2: Isolamento; β3: Promoção de trabalho colaborativo; β4: Vantagens

Tabela 24: *Análise da regressão linear para a influência do trabalho colaborativo na articulação curricular tendo em conta os docentes do Pré-escolar.*

	R²	F	β1	β2	β3	β4
1.1 actividades conjuntas	0.05	F(4,25)=0.370 p=0.82	-0.024 p=0.98	-1.095 p=0.28	-0.113 p=0.91	0.245 p=0.80
1.2 resoluções partilhadas	0.09	F(4,25)=0.652 p=0.63	1.020 p=0.31	-0.639 p=0.52	0.639 p=0.52	-0.224 p=0.82
1.4 pontos de união	0.07	F(4,25)=0.507 p=0.73	0.394 p=0.69	1.301 p=0.20	-0.772 p=0.44	-0.292 p=0.77
Factor 1 grau de implicação	0.53	F(4,25)=7.090 p=0.00	2.695 p=0.01	-1.212 p=0.23	3.037 p=0.00	-1.548 p=0.13
Factor 2 Utopia	0.25	F(4,25)=2.133 p=0.10	-1.174 p=0.25	-0.427 p=0.67	-0.988 p=0.33	-0.360 p=0.72

β1: Colegialidade; β2: Isolamento; β3: Promoção de trabalho colaborativo; β4: Vantagens

Tabela 25: *Análise da regressão linear para a influência do trabalho colaborativo na articulação curricular tendo em conta os professores do 1º CEB.*

Os dados apontam para que sejam os docentes do pré escolar a apresentarem pontuações mais elevadas, em relação aos docentes do 1º CEB, em todos os itens analisados – “*colegialidade, colaboração, promoção de trabalho colaborativo e vantagens*” – e, relativamente aos factores: “*actividades conjuntas, resoluções partilhadas, pontos de união, e grau de implicação*”. Neste sentido, os docentes do pré-escolar afastam-se mais do isolamento e valorizam as vantagens, ao mesmo tempo que consideram que a promoção do trabalho colaborativo, não se constitui uma utopia.

Quanto aos educadores de infância, os resultados parecem sugerir-nos que se encontram bastante disponíveis e implicados no sentido do desenvolvimento da colegialidade e promoção do trabalho colaborativo, o que nos parece indicar a existência de mudanças na cultura escolar, também neste grupo profissional, com uma tendência para abandonar algum isolamento que ainda se faça sentir e procurar criar mais hábitos de trabalho conjunto.

Articulando estes resultados com os apresentados nas Tabelas 26, abaixo indicada e 27 que apresentaremos no ponto 6.3.4, verificamos que a regressão revelou significância estatística [$F(4,25)= 7.090$, $p < 0.01$] ao nível dos docentes do 1º CEB. O R^2 permite concluir que, globalmente, o **factor - Colegialidade** e o **factor - Promoção do Trabalho Colaborativo** explicam 53% do **factor - Grau de implicação** ($N=29$).

	Colegialidade e colaboração		Isolamento		Promoção de trabalho colaborativo		Vantagens	
Grupo	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Professores (N=30)	4.14	0.52	3.97	0.56	3.63	0.58	4.26	0.52

Tabela 26: Médias dos 4 factores do trabalho colaborativo no grupo de professores.

As duas variáveis contribuem de forma significativa para a predição do **factor Grau de Implicação**. Ou seja, o facto de se considerar os pontos positivos do trabalho colaborativo, de se verificar a quem compete decidir/promover o trabalho colaborativo e de quando se deve aplicar o trabalho colaborativo, prediz o grau de implicação na articulação curricular.

Pelos resultados da análise que os dados sugerem e articulando com a posição de Roldão (1999), consideramos que a articulação entre as aprendizagens curriculares e os projectos curriculares das escolas, apelam ao trabalho em equipa e à colaboração

entre os professores. Ao mesmo tempo que trabalhar com os nossos pares requer uma mudança radical na natureza do pensamento e de actuação dos intervenientes, onde a motivação para a realização de tarefas em ambientes de colaboração requer uma interiorização das vantagens e das potencialidades resultantes do trabalho colaborativo.

Porém, parece-nos que os hábitos de trabalho dos docentes ainda se encontram condicionados por uma cultura profissional de individualismo, não tendo ainda assumido o facto de que, ser cidadão de um mundo global e multicultural torna evidente e premente a necessidade compreendermos, aceitarmos e tolerarmos as diferenças culturais para que possamos trabalhar cooperativamente (Tomaz, 2007).

6.3.4 Identificação das características das culturas profissionais dos professores

Como temos vindo a observar, têm sido os educadores de infância, dos dois grupos de profissionais estudados, os que se encontram mais disponíveis a trabalhar em colaboração, não só entre eles, mas também com os profissionais do 1º CEB, sendo também os profissionais que mais vantagens vêem no trabalho colaborativo, enquanto estratégia de desenvolvimento e implementação de mecanismos de articulação curricular.

Ao analisarmos, em particular, a posição do grupo de professores do 1º CEB, quanto ao trabalho colaborativo verificámos na Tabela 25 que, a pontuação mais elevada acontece no **factor - Vantagens** ($M= 4.26$, $DP= 0.52$) e a pontuação mais baixa situa-se no **factor - Promoção de Trabalho Colaborativo** ($M= 3.63$, $DP= 0.58$). Estes resultados demonstram que os professores vêem vantagens no trabalho colaborativo, mas poderão ter algumas dúvidas em relação a quem compete fazer, ou decidir sobre a promoção desse mesmo trabalho colaborativo. A análise dos **factores Colegialidade** ($M=4.14$, $DP= 0.52$) e **Isolamento** ($M= 3.97$, $DP= 0.56$) indica que os professores do 1º CEB estão disponíveis para o trabalho colaborativo, mas encontram-se ainda muito isolados nos seus comportamentos profissionais.

Relativamente aos profissionais da rede privada temos vindo a constatar que a sua posição, no que às culturas docentes diz respeito se situa mais próxima da colaboração e da colegialidade e, mais afastada do isolamento. Relativamente aos

professores, alguma ambiguidade e dificuldade em os situar conduziu-nos a uma análise em separado, na tentativa de melhor perceber o seu posicionamento.

Então, a análise da relação entre trabalho colaborativo e o grupo professores foi estudada mediante o coeficiente de correlação de Spearman, observada na Tabela 26:

professores		Colegialidade e colaboração	Isolamento	Promoção de trabalho colaborativo
Spearman's Ró	Isolamento	0.248		
	Promoção de trabalho colaborativo	0.583*	0.413*	
	Vantagens	0.469*	0.409*	0.456*

* $p < 0.05$

Tabela 27: *Análise do trabalho colaborativo em função do grupo professores do 1º CEB.*

Verificando-se que há relações lineares positivas entre os factores de trabalho colaborativo podemos afirmar que há uma relação linear positiva entre o **factor - Colegialidade** e o **factor - Promoção do Trabalho Colaborativo** ($r_s = 0.58$, $p < 0.05$), o que indica que, quanto mais elevado for o grau de concordância com a colegialidade mais elevado será a concordância com as questões relacionadas com a promoção do trabalho colaborativo.

Verificou-se, também, uma relação linear positiva entre o **factor - Isolamento** e o **factor - Promoção de Trabalho Colaborativo** ($r_s = .41$, $p < 0.05$). Este facto indica-nos quanto menos os professores concordam com o isolamento, maior será a sua concordância com questões relacionadas com a promoção do trabalho colaborativo.

Encontrámos, também, relações lineares positivas entre o **factor - Vantagens** e o **factor - Colegialidade** ($r_s = 0.46$, $p < 0.05$), o **factor - Isolamento** ($r_s = 0.40$, $p < 0.05$) e o **factor - Promoção de Trabalho Colaborativo** ($r_s = 0.45$, $p < 0.05$).

Estes dados poderão revelar-nos uma interligação entre a cultura profissional dos professores (colegialidade e isolamento) e o processo de trabalho colaborativo. Ou seja, quanto mais os professores concordarem com o trabalho colaborativo, quanto mais discordarem do isolamento e, quanto mais vantagens encontrarem no trabalho

colaborativo, maior será o seu grau de concordância em questões relacionadas com a promoção do trabalho colaborativo. O isolamento ainda se faz sentir, mas encontramos a colaboração e a colegialidade a substituírem-se-lhe, gradualmente, o que nos parece estar a existir uma viragem nas culturas tradicionais de isolamento da classe docente.

Em síntese e, numa análise mais fina, percebemos nos inquiridos que o isolamento está a dar lugar, gradualmente, à colegialidade e ao trabalho conjunto e a constituir-se como um antecedente da colaboração (Azambuja 2006), contudo, o facto dos professores verem vantagens no trabalho colaborativo, mas ainda manifestarem algumas reservas a quem compete executar ou tomar decisões nesse sentido, sugere-nos que a implementação de práticas de trabalho colaborativo devem emergir de modo espontâneo e não sob a forma de imposições desprovidas de significado para os docentes, constituindo-se não em actividades por vezes saturantes (imposições sem sentido) que em nada modificam a prática docente, sendo mais importante a constituição de momentos de partilha e reflexão mútuas e gratificantes para os envolvidos. Da mesma opinião encontramos autores como Morgado (2005), que considera que a colaboração deve conduzir a momentos de partilha e debate que conduzam a escola no caminho da autonomia curricular e os docentes a práticas de reflexão que se constitui como uma das características das culturas colaborativas.

Capítulo VII

Conclusões Finais

Limitações do Estudo

Sugestões para Futuras Investigações

Implicações do Estudo

Introdução

Este capítulo é especialmente dedicado à apresentação das conclusões finais do nosso estudo com base nas questões de investigação inicialmente delineadas. Apontaremos também algumas das suas principais limitações e deixaremos propostas de orientações para futuras investigações.

Por último, faremos um exercício de reflexão, com base no nosso suporte teórico e estudo empírico sobre o modo como o trabalho colaborativo pode constituir-se como factor promotor de práticas de articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

7.1 - Conclusões finais

Pelo que ficou descrito e à semelhança dos estudos realizados sobre a temática da articulação curricular, constatamos também, no nosso estudo exploratório que, no plano das intenções, a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB está presente e é reconhecida nos normativos legais e nos *Relatórios de Avaliação Externa da IGE*, como uma dimensão importante no desenvolvimento de um ensino básico integrado, além de universal e assegurado de ofertas educativas igualitárias e respeitadoras de uma sequencialidade progressiva e adequada ao alargamento constante das necessidades educativas.

Não se pretende subordinar a Educação Pré-Escolar aos pressupostos do ensino mais formal proporcionado pelo 1º CEB, desvirtuando a genuinidade do seu serviço educativo, enquanto primeira etapa da educação básica. Contudo, o progressivo alargamento da escolaridade básica tem dado origem a projectos desarticulados e sem coerência interna nos seus processos de gestão curricular, não dando origem a que um ciclo de aprendizagens se constitua numa natureza preparatória das aprendizagens seguintes.

Os custos desta mudança deverão fazer-se sentir, inevitavelmente, no modo como o projecto de escolaridade básica se faz sentir, na actualidade, concretizado por

uma revolução paradigmática favorecedora de uma maior relação de cumplicidade entre os níveis e ciclos de ensino.

Importa reconhecer que as respostas a uma problemática desta natureza não se resolvem, exclusivamente, com elevados níveis de concensualidade em torno de projectos de reorganização curricular.

Esta problemática é de natureza muito mais abrangente e exige respostas de maior amplitude, as quais passam, necessariamente, por medidas ao nível da formação inicial e contínua, apoiadas em reflexões sobre os próprios sentidos do ensino básico e da sua articulação vertical e horizontal, que lhe está subjacente.

Os problemas, os equívocos e as possibilidades de uma efectivação da articulação curricular na escolaridade básica, não podem ser abordados apenas do ponto de vista legislativo, pretensamente concretizador de decisões estruturantes e verificáveis através de avaliações superficiais de propostas de articulação curricular supostamente levadas à prática e descritas em documentos orientadores dos modelos de organização da acção pedagógica, que têm vindo a contribuir para saturar o ambiente pedagógico nas escolas, em geral, e nas do Ensino Básico público, em particular.

O Pré-Escolar e o 1º CEB caracterizados por uma elevada dispersão da rede escolar, pelo isolamento e pela falta de condições em muitas escolas, não tem permitido a facilitação dos processos de articulação curricular, cada vez mais dependentes de uma clara mudança nas culturas profissionais dos docentes, permitindo a sua concretização, procurando a consistência entre os diferentes ciclos e níveis de ensino.

Se os professores são de opinião de que a “articulação é pertinente”, “a articulação deve existir”, “é necessária”, terão modificado as práticas de gestão curricular e a organização das escolas, conferindo aos diferentes níveis e ciclos de ensino a sua vocação de complementaridade? Será possível conciliar a ideia da articulação entre ciclos com a compartimentação interna de cada ciclo, quando não conseguimos assegurar uma articulação entre anos?

A temática da articulação curricular não fica restringida a filosofias e/ou a princípios, impõe-se na dimensão das práticas que exige uma interiorização de determinados hábitos e atitudes – colaboração, motivação para a realização e espírito de cidadania – assim como a adopção de determinados compromissos profissionais e institucionais – como a modificação das culturas de escola – que favoreçam a implementação de determinadas práticas e estratégias que conduzam à efectivação da verdadeira articulação curricular entre níveis e ciclos de educação e ensino.

Hamido (1996) refere-se ao facto da educação pré-escolar se revestir de uma justificação “psicopedagógica”, num modelo de intervenção que elimina fronteiras disciplinares e essentiar em áreas de conteúdo que traduzem diferentes preocupações com o desenvolvimento integral das crianças, ao contrário do 1º CEB que se insere numa justificação de características “epistemológico-disciplinares” direccionada para o conhecimento compartimentado em áreas disciplinares, onde é predominante a preocupação pelo domínio de matérias.

Consideramos que é necessário manter a especificidade de cada um dos níveis educativos, todavia compete-nos lançar pontes entre os dois contextos de forma a organizarmos um currículo assente em experiências de aprendizagem que partam das orientações curriculares da educação de infância e das áreas disciplinares do 1º CEB, construindo projectos de articulação curricular na base da negociação e do trabalho colaborativo entre estes dois grupos de profissionais, sem que para isso haja necessidade de regulamentação legislativa.

Serra (2004) no seu estudo sobre a articulação curricular demonstra que a “articulação curricular regulamentada”, nem sempre se consubstancia numa “articulação curricular efectiva”, pois os documentos de gestão e orientadores das práticas pedagógicas das escolas – PE, RI, PAA – não passam, na maioria dos casos de intenções impostas, com bases legislativas, sem concretização nas práticas educativas. Como refere a autora, eles (os documentos) aparecem para mostrar à comunidade que a articulação está a ser efectuada, avaliada e que, por isso “a filosofia da escola, enquanto território educativo, se mantém viva” (idem: 113).

Assim, suportados pela análise aos resultados que efectuámos retomamos as questões de investigação inicialmente propostas, a saber:

- 1- Como se posicionam os educadores e infância e os professores do 1º CEB face à articulação curricular?
- 2- Em que medida o trabalho colaborativo se constitui como uma estratégia facilitadora da articulação curricular entre o pré-escolar e o 1º CEB?

Para responder à **questão 1**, comum aos dois estudos organizados em rede, percebemos que os docentes inquiridos consideram importante a articulação curricular, enquanto factor promotor do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Tendo os resultados apresentado uma tendência maior, fundamentalmente, por parte dos educadores de infância para considerá-la “*uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*”, colocando-nos, segundo a tipologia de Serra

(2004) próximo de um meio termo entre a articulação curricular activa, em que observamos empenho evidente no desenvolvimento de actividades a ela conducentes; e a articulação curricular reservada, não se enquadrando no campo da ausência de interesse no desencadeamento de efectivas acções conjuntas de articulação curricular, mas a articulação acontecerá, quando as razões o justificarem.

Os resultados também nos indicam que se afastam da concepção de articulação curricular como “*utopia*”, não sendo “*uma tarefa impossível de se realizar*”, nem “*uma imposição legal*”. Salientemos que, neste aspecto, são os educadores de infância que discordam com mais nitidez quanto ao facto da articulação curricular se constituir como “*utopia*”, consolidando a sua posição como grupo que mais acredita que a articulação curricular é “*uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos*”, consubstanciando-se numa tarefa (ou conjunto de tarefas) concretizáveis na prática.

Corroborando esta constatação enfatizamos o aspecto de que os inquiridos consideram a articulação curricular como “*um conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns*” aos dois níveis de ensino (Pré-Escolar e 1º CEB), mostrando-se mais implicados na implementação de mecanismos que conduzem a práticas de articulação curricular, susceptíveis de melhorar e resolver problemas inerentes à educação, nestes dois níveis de ensino, continuando a observar por parte dos educadores de infância uma concepção mais activa da articulação curricular, na perspectiva apresentada por Serra (2004).

Na análise correlacional com a idade dos inquiridos, os sujeitos que apresentam maior representatividade, em termos de valores médios, quanto ao grau de implicação, são os docentes mais velhos, consequentemente, com mais tempo de serviço (idade > a 20 anos), que se afastam mais da concepção de articulação curricular enquanto “*utopia*” e que a consideram como factor de promoção de actividades conjuntas que conduzirão a processos de transição bem sucedidos, envolvendo os principais implicados no processo educativo – docentes e alunos. Curiosamente, os inquiridos com tempo de serviço inferior, apresentam valores mais afastados da concepção de articulação curricular enquanto “*utopia*”, mas não se mostram tão implicados em práticas de articulação, apresentando-se mais reservados, apontando para práticas mais esporádicas de articulação curricular (Serra, 2004).

Em suma, tendo em conta a tipologia de Serra (2004), não identificamos com clareza nenhum dos tipos definidos pela autora, levando-nos a pensar que tal

problemática ainda não está perfeitamente assumida, confrontando-nos com um conjunto de interrogações que, de acordo com Trindade (2001: 6) “nos impedem de considerar [...] o ensino congruente do ponto de vista das finalidades e da articulação entre níveis e ciclos que o materializam”.

Ainda, quanto às representações dos docentes do 1º CEB sobre a articulação curricular, os inquiridos manifestam não ter necessidade de formação contínua na temática em análise e que possuem competências para corporizarem estratégias conducentes a práticas de articulação curricular, ao invés dos educadores de infância. Pelas inferências que fizemos, este dado é algo que nos preocupa, pois não ficamos com uma posição objectiva dos inquiridos quanto à concepção de articulação curricular que propomos, com base nas posições dos diferentes autores referenciados no capítulo correspondente.

Quanto ao objectivo relacionado com a identificação das práticas (estratégias) de articulação curricular promovidas pelos participantes, os sujeitos com mais habilitações, do nosso estudo, concordam com a promoção e desenvolvimento de actividades de articulação curricular, o que nos leva a pensar que quanto mais os docentes investem no desenvolvimento das suas qualificações profissionais, mais despertados ficam para reflectirem e reconceptualizarem as suas posições quanto à articulação curricular, no âmbito de uma gestão curricular flexível e reflexiva. São ainda os docentes da rede solidária ou privada que mais importância conferem à existência de um “*processo individual do aluno*”, que o acompanhe ao longo de todo o seu percurso educativo formal. Este aspecto parece-nos importante porque ainda não se institucionalizou a obrigatoriedade da existência concreta de um processo individual que sustente informações detalhadas das crianças que transitam para o 1º CEB, comprometendo desde logo a operacionalidade real de processos de transição bem sucedidos e não comprometedores do sucesso educativo.

Os educadores de infância, pelos resultados disponíveis, parecem-nos mais implicados e interessados numa articulação curricular de características mais activas (na tipologia de Serra, 2004), enquanto que, para os professores do 1º CEB a importância assenta mais na planificação de actividades conjuntas (articulação curricular mais reservada) destinadas a “*dias festivos*”. Este facto desvaloriza uma concepção de articulação curricular que incida na procura de pontos comuns entre os dois níveis de ensino e que sejam susceptíveis de serem trabalhados em colaboração, com vista ao sucesso nas transições, em particular, e ao sucesso educativo, em geral. Corrobora de

algum modo a ideia que temos de que a articulação curricular, na maioria das vezes, se constitui num “programa de festas”.

No respeitante ao objectivo que pretende “identificar potencialidades e dificuldades inerentes ao processo de articulação curricular”, os inquiridos, na generalidade identificam o excesso de tarefas burocráticas como principal obstáculo ao processo de articulação curricular, sendo este, pelos valores apresentados, o maior obstáculo apresentado pelos professores do 1º CEB. Consideramos que, a articulação curricular, para se efectivar necessita da disponibilidade, não só psicológica, mas também de tempos e espaços a ela destinados.

Contudo, na legislação em vigor, actualmente, não encontramos referências específicas a tempos concretos e/ou espaços destinados à articulação curricular, mas no revogado Dec.-Lei n.º 115-A/98, no seu Artigo 35º, encontra-se clarificado o espaço/intervenientes, assim como tempos destinados à articulação curricular, sublinhe-se que, pela nossa experiência, o legislado, muito provavelmente, não passou do plano das intenções. Concretamente, o Dec.-Lei n.º 115-A/98 diz-nos que “na Educação pré-escolar e no 1º CEB a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes”, tanto do pré-escolar, como do 1º CEB, em cada escola/agrupamentos de escolas e, “para o exercício das funções de articulação curricular”, que referimos, foi publicado o Despacho n.º 10317/99 de 26 de Maio, o qual ,

“atribui às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar com estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico, um crédito horário de duas horas semanais.”

E ainda refere que, tendo em conta as características da monodocência, pelo facto de não permitirem redução de horário, o crédito de duas horas deve ser “convertido em suplemento remuneratório mensal para os educadores de infância e para os professores do 1º ciclo do ensino básico” (Lemos, 2001: 271). A terem sido concretizadas na prática estas directrizes, elas iam ao encontro das percepções dos docentes do nosso estudo, principalmente dos educadores de infância que se manifestam favoráveis à existência de reuniões de trabalho, com os professores do 1º CEB, destinadas ao trabalho de articulação curricular.

Pensamos, contudo que um dos obstáculos mais determinantes à prossecução de práticas de articulação curricular, por parte dos docentes da rede pública se deve ao

facto de estarem confinados ao cumprimento de um programa dirigido e superiormente orientado, e a uma cultura docente ainda caracterizada por algum individualismo isolacionista, deixando margens de movimento reduzidas para práticas de articulação.

Ao invés, os educadores de infância, não possuem um dirigismo programático tão efectivo, pois possuem *Orientações Curriculares* que lhes permitem conceber o currículo de modo flexível e adaptado aos contextos, o qual pode ainda ser corporizado pela escolha de diferentes modelos pedagógicos, onde se movem com liberdade, espaço e tempo, importantes, no desenvolvimento de práticas de articulação curricular. A esta constatação, parece-nos não ser alheio, também, o facto de serem os educadores de infância a assumirem convicções mais positivas quanto à possibilidade do trabalho colaborativo, entre profissionais dos dois níveis de ensino, no contributo para o desenvolvimento de práticas de articulação curricular.

Sintetizando as considerações efectuadas com base na interpretação que fizemos das percepções dos participantes do nosso estudo, a articulação curricular é considerada como um aspecto pertinente, nas práticas de gestão curricular, por todos os sujeitos participantes, todavia, numa análise mais atenta, são os educadores de infância que se apresentam mais disponíveis à operacionalização da articulação curricular. Também são os educadores de infância que mais acreditam na colaboração entre docentes dos dois níveis de ensino para a promoção de práticas de articulação conducentes ao tão perseguido sucesso educativo.

No que se refere à questão 2 do nosso estudo, as conclusões a que chegámos apontam para que sejam os docentes da rede privada – os educadores de infância – que mais se aproximam do factor 1 – colegialidade e colaboração, em relação aos docentes da rede pública – os professores do 1º CEB. Embora estes docentes considerem também importante o trabalho conjunto, e apresentam-se receptivos a práticas de trabalho colaborativo, os dados parecem ainda indicar-nos uma maior aproximação ao factor 2 – isolamento, ainda muito característico da cultura profissional dos professores do 1º CEB, provavelmente, por razões tão diversas como o isolamento profissional a que estiveram votados, durante décadas, por via da distribuição geográfica das escolas; das características inerentes à monodocência; e também, a comportamentos balcanizados, que, no entender de Lima (2002) existem quando os docentes se reúnem em pequenos grupos, no interior das escolas, como por exemplo os grupos de docentes que leccionam o mesmo ano de escolaridade, ou que se reúnem por afinidades pessoais, entre outras razões, evitando o contacto com a maior parte dos seus colegas da escola.

Se recuarmos um pouco na análise dos resultados e nos situarmos no item “*a articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do pré-escolar e os professores do 1º CEB*”, que foi analisado, isoladamente observamos pelos valores apresentados que são, novamente, os docentes do pré-escolar que concordam, em maior grau, em relação a este facto. No mesmo sentido, um outro item, trabalhado separadamente e respeitante ao facto de considerarem ou não que, “*a falta de colaboração entre docentes do pré-escolar e do 1º CEB ser um factor que condiciona o sucesso educativo*”, os resultados indicam que parecem ser os docentes do pré-escolar que se encontram mais de acordo com a afirmação.

Quando nos debruçamos na análise dos dados relativos às práticas de trabalho colaborativo promovidas pelos participantes, continuam a ser os educadores de infância, que exercem funções na rede solidária, a apresentarem-se mais receptivos ao desenvolvimento de atitudes e práticas colaborativas de forma colegial, quando comparados com os resultados dos participantes da rede pública. São os educadores de infância que nos parecem mais próximos de práticas de articulação curricular activa desencadeadas por mecanismos de colaboração entre os diferentes docentes, não se mostrando contrários à realização de reuniões de articulação e, quem sabe, à realização de actividades concretas de sala de aula que tenham como base conteúdos que, pela sua natureza possam ser susceptíveis de tratamento pedagógico-didáctico conjunto.

Na identificação das percepções dos inquiridos sobre a identificação da existência de vantagens do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade da articulação curricular, a análise dos resultados parece apontar para que sejam os educadores de infância os que mais acreditam que o trabalho colaborativo conduz à melhoria das práticas de articulação curricular, todavia, as percepções dos professores, já não se encontram muito afastadas das dos educadores, apresentando uma clara implicação na colegialidade e promoção do trabalho colaborativo, mas apresentam algumas dúvidas sobre a quem compete decidir e/ou promover esse mesmo trabalho, sugerindo-nos que, concordam, mas preferem ficar na expectativa, não tomando a iniciativa (o que sugere também que a cultura de isolamento ainda se faz sentir, embora em declínio).

Na tentativa de corroborar o que anteriormente percepcionámos, pela análise dos dados emergiram, no nosso estudo duas das principais características das culturas profissionais dos inquiridos.

Assim, pela análise dos resultados, os mesmos parecem sugerir que os docentes se encontram de acordo com o desenvolvimento de culturas colegiais e de colaboração, mas ainda se apresentam muito isolados nas suas práticas profissionais. Por outro lado, os educadores de infância sugerem ter maiores níveis e capacidade de decisão relativamente ao trabalho colaborativo, face aos professores do ensino básico.

Deste modo, parece nem sempre existir um empenhamento profundo dos docentes em conhecer as potencialidades e possibilidades do trabalho colaborativo, nos processos de articulação curricular, continuando-se a abordar de diferentes formas, não articuladas, os currículos dos dois níveis educativos, apesar de neles encontrarmos pontos de contacto, conduzindo a possíveis descontinuidades na transição das crianças.

No nosso entender uma grande fatia de mudança passa pela efectiva reconceptualização curricular, projectada no futuro e em que se revejam todos os intervenientes na acção educativa. Além de, e corroborando a posição de Rodrigues (2005) a mudança de mentalidades passa pela formação de docentes e pela alteração das suas representações face à cultura dominante – uma escola básica conservadora assente na transmissão e aquisição de conhecimentos – em oposição a uma imagem de escola aberta e inovadora, que trabalha em colaboração com a comunidade e as famílias e característica do jardim de infância. Parece-nos essencial acelerar a implementação do processo de Bolonha e/ou agir com urgência ao nível da formação inicial e contínua dos docentes, na tentativa de procurar dar uma maior unidade ao ensino básico.

Infelizmente, a demanda burocrática e administrativa a que estão votadas as nossas escolas, não permitem que projectos de articulação curricular ultrapassem um conjunto de pretensões de articulação com fins educativos vazios de uma reflexão conjunta, traduzindo-se numa ausência de conexões, com os projectos curriculares de cada nível educativo, onde as intenções se restringem ao seu próprio nível, não tendo em conta a intenção do outro.

Pensamos que, também ao nível da organização de espaços e tempos comuns se constitui também num caminho a trilhar, muito importante, para estabelecer mecanismos de articulação curricular baseados em trabalho conjunto de partilha de experiências e conhecimentos. Para Serra (2004: 104),

“articular o currículo implica uma reflexão sobre os objectivos da actividade, a sua relação com os outros objectivos do currículo do 1º CEB e das Orientações Curriculares, equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas”.

Para que se realize, então, a construção de um novo tipo de currículo, é preciso que seja suportado por uma filosofia de fundo, cuja continuidade seja horizontal e vertical e que, ambos os profissionais conheçam muito bem as realidades em que se movem.

As relações entre a escola – comunidade – família – são pontos fulcrais para a continuidade horizontal, da concepção do currículo e o PE da escola ou agrupamento de escolas deve fornecer as linhas orientadoras claras, para que se realize a continuidade vertical, gerindo e orientando as práticas, através da participação dos diferentes actores, tendo em conta os contextos em que se insere.

Apesar de termos verificado, no nosso estudo, que educadores e professores estão conscientes da necessidade da articulação, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e promoção do sucesso educativo pareceu-nos que, para além de não existir uma noção clara do que consiste e em que consiste uma verdadeira articulação curricular existem, também, dificuldades que se devem, em boa parte à ausência de uma cultura de colaboração e de comunicação entre os profissionais de ambos os níveis educativos, acentuada não apenas pela separação tradicional destes dois níveis (no caso do nosso estudo, mais acentuada ainda pelo facto de se tratarem de educadores do ensino privado, com contactos reduzidos ou nulos com professores da rede pública), mas também por rotinas que têm caracterizado a vida profissional dos profissionais de educação – mobilidade docente, inércia e individualismo e ausência de uma cultura de colaboração (entre outros) – assumindo o papel de transmissores e não de co-construtores de currículos.

Como referimos, anteriormente, a formação inicial conjunta dos educadores na esteira de Bolonha parece-nos ser um dos caminhos que alterará este cenário; assim com uma formação contínua que envolva profissionais de diferentes níveis, em torno de temas comuns permitirá estreitar laços e limará arestas e reduzindo as distâncias que ainda os separam.

Finalmente, a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB depende em muito das vontades e motivações dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB, enformadas num efectivo espírito de cidadania colectiva em realizarem conjuntamente projectos que se baseiem no conhecimento mútuo das seus programas/orientações curriculares, consubstanciadas em trabalhos unificadores e enriquecedores das práticas, no benefício das crianças atenuando as rupturas das transições entre níveis educativos.

7.2 Limitações do Estudo

Neste ponto efectuaremos uma reflexão sobre as limitações que este estudo apresenta, num reconhecimento das suas lacunas e omissões.

Assim, e do ponto de vista metodológico, assumimos como uma limitação não ter sido possível avaliar a adequação do Inquérito por Questionário em pré-teste, sendo desde já de considerar como limitador na sua relevância empírica, concordando em absoluto com Hill & Hill (2002: 166), quando salientam como “regra de ouro” que, “em geral, o tempo gasto em consulta para verificar o questionário é tempo bem gasto” (ob. cit., 2000: 166).

O resultado menos positivo deste facto verificou-se com a anulação de três questões: a primeira, relacionada com o *“tempo de serviço na escola onde está colocado”*, a qual suscitou uma grande quantidade de não respostas, pois deveria ter sido formulada em termos de número de anos; a segunda, questão diz respeito à categoria profissional – professor / professor titular – apenas pertinente para os docentes do ensino público e absolutamente desadequada para os docentes da rede privada, observámos também, neste caso, um elevado número de não respostas; a terceira e última questão - *“a quem compete dinamizar as práticas de articulação curricular”*, também foi por nós anulada devido às instruções de resposta se apresentarem pouco perceptíveis, não tendo sido percebida pelos inquiridos e originando interpretações díspares.

O nosso estudo exploratório acabou por se constituir num pré-teste ao inquérito por questionário, em cujo tratamento foi verificada a inoportunidade, como vimos, de algumas questões e a irrelevância de outras. Outra das limitações que devemos referir prende-se com os sujeitos da amostra, constituída por docentes do pré-escolar,

esmagadoramente da rede privada (dos 29 inquiridos, apenas cinco pertenciam ao Agrupamento de Escolas, da rede pública) e por professores do 1º CEB da rede pública. Os pressupostos inerentes ao funcionamento das duas realidades, não são necessariamente os mesmos, basta para isso pensarmos que os docentes da rede pública, pelo facto de serem todos docentes do mesmo agrupamento, têm a possibilidade de efectuarem contactos mais frequentes e, conseqüentemente, realizarem actividades de articulação com maior frequência, ao contrário dos docentes do pré-escolar, da rede solidária, confinados às suas instituições, cada uma gerida de modo diferenciado e afastados da realidade da rede pública. Este poderá constituir-se num enviesamento dos resultados obtidos.

Outra das limitações, que pensamos ter sido importante, deriva do facto de apenas termos utilizado o Inquérito por Questionário, complementado com a análise documental. Pensamos que a utilização de entrevistas nos teria permitido uma maior qualidade no cruzamento dos dados, aspecto este que chegou a ser ponderado inicialmente, contudo, o tempo formalmente previsto para a realização de um trabalho desta natureza, não permitiu incluí-las no desenho metodológico.

7.3 Recomendações para futuras investigações

O domínio do currículo e da gestão curricular e da articulação curricular revelou-se simultaneamente rico e complexo, quer na abordagem à dimensão das concepções, quer na abordagem à dimensão das práticas.

Alguns aspectos tratados neste trabalho de investigação foram considerados de forma genérica. Alguns indicadores como a organização das culturas docentes (colegialidade e colaboração/isolamento), na promoção da articulação curricular fizeram-nos reflectir o quanto seria pertinente abordar estas temáticas, com mais pormenor, podendo beneficiar esta abordagem com um conjunto de entrevistas diversificado a responsáveis por órgãos de gestão das instituições, coordenadores de departamento curricular e docentes seleccionados através de métodos aleatórios.

A investigação sugere-nos também haver interesse em abordar as concepções de currículo e gestão curricular, subjacentes aos processos de articulação curricular e analisar os aspectos e dimensões a perseguir, tanto no campo da formação inicial como

contínua, no que respeita aos modelos e domínios que enformam os profissionais reflexivos, enquanto agentes dinâmicos e fundamentados da gestão curricular.

Sendo este um estudo de natureza aberta e sujeito a uma permanente actualização consideramos pertinente sugerir algumas questões que foram emergindo, durante o percurso investigativo:

- Considerando a actual abordagem curricular orientada para o desenvolvimento de competências consubstanciadas em PCT's contextualizados e abertos, de que modo os docentes projectam a articulação curricular vertical e horizontal?

- Como se organizam os documentos de orientação e gestão educativa das escolas em torno da articulação curricular? E em que medida essas orientações estão a ser valorizadas na prática lectiva?

A problemática em estudo suscitou-nos outros questionamentos, principalmente, a reduzida participação de docentes do pré-escolar da rede pública, com uma realidade profissional algo diferente da rede privada, ficando em aberto, como se comportariam os educadores de infância do ensino pré-escolar público, em relação às problemáticas abordadas e em comparação com os seus congéneres da rede privada.

Uma outra questão que se nos afigura importante para futuras investigações prende-se com o Processo de Bolonha que enforma a actual formação de professores em Portugal, cujo modelo aponta para dois ciclos de estudos com perfis e duração variados, exigindo-se o grau de mestre na habilitação base para a docência (Queiró, *et al*, 2003), onde se prevê uma estreita articulação das formações de educadores de infância e professores do 1º CEB e estes, com os professores do 2º CEB, o que nos leva a pensar que, a actual desarticulação verificada no ensino básico e apontada por Trindade (2001) como um dos grandes problemas da educação em Portugal venha a ser esbatida com o novo modelo de formação proposto por Bolonha.

7. 4 Implicações do estudo

Neste ponto efectuaremos uma breve reflexão sobre o modo como podemos contribuir para assumpção de novas práticas de articulação curricular, tendo por base os resultados que obtivemos e o quadro teórico que nos conduziu na investigação.

Os dados do nosso estudo indiciam que a articulação curricular entre os dois níveis de ensino implicados – pré-escolar e 1º CEB – é uma realidade que existe, embora com incidência pouco significativa, mas percepcionada por todos os inquiridos como necessária e pertinente, no desenvolvimento do processo educativo e capaz de concorrer, positivamente, para a unidade do ensino básico.

Os docentes, ao tomarem contacto, através de práticas de trabalho, em contextos de colaboração, com as realidades educativas que os antecedem e que se lhes seguem desenvolvem sentimentos de cidadania e pertença a um grupo profissional mais vasto necessárias ao desenvolvimento de competências para a vida, numa sociedade globalizada.

A nossa reflexão passa, também, pelas modificações introduzidas pelo Processo de Bolonha no percurso de formação inicial de um professor, num modelo integrado em que as diferentes componentes surgem em permanente articulação o “que faz com que ele seja adoptado sobretudo para a formação inicial de professores de ciclos em que os alunos são mais jovens” (Carvalho *et al*, 2003: sd), não parecendo prudente encerrar os candidatos a professores, desde os primeiros anos num percurso que só tem uma saída profissional. “É este de resto o espírito que enforma as grandes orientações europeias sobre o ensino superior” (Queiró, 2003: 3) e que poderá ser de extrema utilidade ao processo de articulação curricular dada a transversalidade em que se apoia a formação dos docentes.

Pensamos ser igualmente importante que, à semelhança do perspectivado para as instituições de ensino superior, se promova “a constituição de grupos de trabalho [...] envolvendo docentes de diferentes departamentos” (Tomaz, 2007: 356) dos ciclos do ensino básico e docentes de diferentes níveis de ensino (Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclos) no sentido de constituírem comunidades de reflexão pedagógica (Alarcão, 2000/2006, in Tomaz, 2007: 356),

“e de discussão com os seus pares sobre os problemas emergentes das práticas docentes, numa atitude investigativa, e sobre as finalidades daquilo que se ensina e como se ensina, à luz dos princípios de uma prática reflexiva sistemática e colaborativa e como forma de partilha de boas práticas” (Tomaz, 2007: 356).

Consideramos também importante que se proceda a formação no âmbito do currículo e desenvolvimento curricular, através de metodologias e estratégias diversificadas como o trabalho colaborativo e em grupo, que possam contribuir para novas visões da gestão curricular e estimulem práticas de articulação e sequencialidade educativas facilitadoras das transições das crianças entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

O nosso estudo conduziu-nos a uma percepção mais nítida da pertinência do trabalho colaborativo entre docentes, na implementação de práticas de articulação curricular efectivas, que se traduzam em comportamentos de sucesso educativo dos nossos alunos e à mudança nas culturas predominantes, nas nossas escolas.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (2001). “A Gestão Flexível do Currículo: o ponto de vista da administração”. *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editores.
- ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- ALARCÃO, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. (2007). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. São Paulo: Artmed.
- ALARCÃO, I. (2008). *Relatório de Estudo – A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos*. CNE.
- ALMEIDA, L. S. ; FREIRE, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e em Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- APPLE, M., W. (1992). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- APPLE, M. W. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. W. (1998). “Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia”. *Cadernos de pesquisa*, n.º 64, 14-23. São Paulo.
- ARAÚJO, H., C., G. (2006). “As mulheres professores e o ensino estatal”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Fevereiro, 81-103. Porto: FPCEUP.
- ARAÚJO, P., E., T. (2004). “Tomada de decisões e gestão curricular: um estudo de caso no 2º CEB”. *Dissertação de Mestrado Apresentada à UA*. Aveiro: UA.
- AZAMBUJA, G. (2006). “Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes”. *Unirevista*. Vol. 1, n.º 2.
- BAIRRÃO, J., et al (1997). *Desenvolvimento do Sistema Educativo Português: Educação Pré-Escolar*. Porto: FPCEUP.
- BAIRRÃO, J.; VASCONCELOS, T. (1997). “A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica”. *Inovação*, vol. 10, n.º 1, 7-19.
- BASTOS, H. (2007). *A Criança de Transição – Estudo das Representações e Atitudes face ao 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense.

- BENTO, A. V. (2007). *Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola*. In SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (org.). *A Escola sob Suspeita, Colacção Em Foco*. Porto: ASA.
- BHAVNAGRI, N.; GONZALEZ, M., J. (1997). “The cultural contexto f infant caregiving”. *Childhood Education*, n.º 74, 2-8.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MAS: Havard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1989). “Ecological Systems Theory”, in. *R. Vasta Ed.* (1992). *Six theories of child development: Revised Formulations and current issues*, 197-249. London an Bristol: Jessica Kingsley.
- CARNEIRO, M., G., S. (sd). *As possíveis influências das experiências da prática da cultura docente de futuros professores de matemática*. Texto Policopiado.
- CARDONA, M., J. (2008). *Contributos para a história do grupo de profissionais de educação de infância*. Santarém: ESSE.
- CARIA, T. (2000). *A cultura profissional dos professores*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, A. *et al* (2003). “Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior”, *Aprender e aprender a ensinar (formação de professores)*. Porto, Texto Policopiado.
- CASTRO, T. G.; RANGEL, M. (2004). “Práticas Educativas el la Educación Infantil – Transversalidad y Transiciones”. *Infância e Educação – investigação e práticas*, n.º. 6, 135-144.
- COELHO, A. (2007). “Repensar o campo da educação de infância”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/3... 25 de Octubre de 2007.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1998). *Proposta Global de reforma: Relatório Final*. Lisboa: ME.
- COSTA, L., D. (1997). *Culturas e escola. A sociologia da Educação na Formação dos professores*. Lisboa: Horizonte.
- COSTA & SAMPAIO e MELO, A. (sd). *Dicionário de Português*. Porto: Porto Editora.
- DAMIANI, M., F. (2008). “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios”. *Educar*, n.º 31: 231-230. Curitiba: Editora UFPR.

- DAVIES *et al* (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DECRETO-LEI 115-A/98. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas*.
- DELORS, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.
- DGIDC (2007, Circular nº. 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- D'HAINAUT, L. (1990). *Conceitos e Métodos de Estatística. Vol. I – Uma variável a uma dimensão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- D'HAINAUT, L. (1990). *Conceitos e Métodos de Estatística. Vol. II – Duas ou três variáveis a duas ou três dimensões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DINIS, R., J., J., V. (2002). “Gestão Curricular no 1º CEB: discussão e práticas”. *Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro*. Aveiro: UA.
- DINELLO, R. (1987). *Actualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.
- EMÍDIO, M. T. F. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: ME.
- FERNANDES, M. (2000). “O currículo na pós modernidade: dimensões a reconceptualizar”. *Revista de Educação*, vol. IX, nº 1, 2000: 27-37.
- FERREIRA, J. B. (2002). *Continuidades e discontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- FERREIRA, J. B. (2007). *Desarticulação no Ensino Básico: de 1986 a 2007. Educação para o sucesso políticas e actores*, Conferencia Plenários e Painéis, IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 78-86. Funchal: Universidade da madeira.
- FONTES, A.; FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FORMOSINHO, J. (1987). “O Currículo Uniforme pronto-a-vestir de tamanho único, in vários”. *O Insucesso Escolar em questão*. Cadernos de Análise Social da Educação.
- FORMOSINHO, J. (2000). *Cadernos PRPT*. 16-26, 4-23.

- FORQUIN, J. C. (1993). *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- FREITAS, C. V. (2000). “ O currículo em debate: Positivismo – Pós Modernismo. Teoria – Prática”. Revista de Educação, vol. IX, nº 1, 2000 Lisboa: DEFCUL, 39-52.
- FREITAS, C. V. (2001). “Novos Currículos para o Sucesso Educativo”, *Gestão Flexível do Currículo* – Texto policopiado.
- FREITAS, L. V.; FREITAS, C. V. (2002). *A Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA.
- FINKIELKRANT, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Barcelona : Anagrama.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. (2000). “A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do séc. XVIII”. *Educar*, nº 16, 109-119. Curitiba: Editora UFPR.
- GASPAR, M. F. (1990). *Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar. Estudo das escolhas das educadoras*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: FPCEUC.
- GASPAR, M. F. (1991). “Os modelos curriculares behavioristas ou comportamentalistas na educação pré-escolar”. *Psychológica*, nº 6, 91-104.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- GOMES, A. (1988). “Perspectivas da Educação Pré-Escolar”. In CRSE. *Proposta Global de Reforma*, 203-214. Lisboa: ME.
- GÓMEZ, A. I. P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- GONZÁLEZ, M. B. A. (2003). *Modelo Colaborativo de Enseñanza – Aprendizaje en situaciones presenciales: um estudo de caso* – Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Múrcia.
- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

- GOODSON, I. (2001). *O currículo em mudança – Estudos na construção social do currículo*. Lisboa: Porto Editora.
- GOUVEIA, J. et al (2008). *Transição do pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Lisboa: UN.
- GRUNDY, S. (1992). *Curriculum product or praxis?* London: The Falmer Press.
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- HAMIDO, G. (1996). *(Re) Pensar o Ensino para Ensinar a Pensar*. Tese de Mestrado apresentada à FPCEUC. Coimbra: UC.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- HERNÁNDEZ, A. L. (2005). *Colaboración y Desarrollo Profesional del Profesorado*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Valência. Valência: UV.
- HILL, M. M.; HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IGE (2007). *Relatório de Auto-avaliação de Escola*. (Texto policopiado)
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KRAMER, S. (1987). *A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. (1999). *A Construção do Saber – Manual de metodologias de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal transição para o Séc. XXI*. Porto: Porto Editora.
- LEMOS, J.; CONCEIÇÃO, J. M. (2001). *Currículo e Autonomia – legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas Colaborativas nas Escolas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (org.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- LINO, D. (1998). *A Transição entre os Dois Primeiros Níveis de Educação Básica Perspectivada através da utilização do Espaço e dos Materiais*. Braga: UM.
- LOPES, A. M. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo – os professores num processo de mudança*. Lisboa: ME.
- LUZURIAGA, L. (1987). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Nacional.
- MACHADO, F. A., et al (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Porto: ASA.
- MACHADO, J. (2007). “A transição entre níveis e ambientes educativos requer continuidade e coerência pedagógica entre o jardim e a escola e entre os respetivos docentes”. *Pátio Educação Infantil*, ano V, nº. 14, 15-16.
- MARQUES, B. M. F., et al (2004). “Pensar o currículo, (Re)inventar a formação para diferir na acção: três perspectivas, um objectivo – Articular. Comunicação apresentada ao II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Texto policopiado.
- MARQUES, C. S. P. L. J. (2002). *Diferenciação Curricular: concepções e práticas de professores*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: UA.
- MATOS, A. M. (2004). “Currículo e o seu papel na educação”. *Educere – Revista da Educação*, vol. 4, nº 2, 89-101.
- ME. (1998). *A unidade da educação básica em análise – relatório*. Lisboa: ME.
- ME – DGIDC (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do ME.
- ME (sd). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal – Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: ME/DEB.
- MEIRINHOS, M.; OSÓRIO A. (sd). *Factores condicionantes da aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais: estudo de caso no âmbito da formação contínua de professores* (texto policopiado). Bragança: ESSE – Instituto Politécnico de Bragança.

- MORGADO, J. C. (2000). *A desconstrução da autonomia curricular*. Porto: ASA.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C.; TOMAZ, A. C. T. V. L. F. (2009), “*Articulação Curricular – uma parceria de investigação*”, (Texto policopiado).
- NABUCO, M. E. (1992). “transição de Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, nº. 5, 81-93.
- NABUCO, M. E.; LOBO, M. M. (1997). Articulação entre o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (Um Estudo Comparativo). *Saber Educar*, nº. 2, 31-41. Porto: ESSE Paula Frassinetti.
- NETO-MENDES, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. Aveiro: UA.
- NETO-MENDES, A. (2005). “Os Professores e o Trabalho Colaborativo – das Práticas Colaborativas às Práticas Docentes”, in Janicas, J. P. (coord.). *O Professor no Séc. XXI – Formação e Intervenção*. Coimbra: Centro de Formação Agora, 76-97.
- NICOLAU, M. L. M. (1997). *A Educação Pré-Escolar – Fundamentos e Didáctica*. São Paulo: Ática.
- NIZA, S. (sd). “O Modelo de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa”, in *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Texto Policopiado.
- NÓVOA, A. (2002). *A Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, F., org., (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares – para a compreensão crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. A., org., (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- PARASKEVA, J. M. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA.
- PARDAL, L. A. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: UA.
- PARDAL, L.; CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PATRÍCIO, M. (1993). *A Formação de professores à Luz da LBSE*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, F. M. A. R. (2002). *Desenvolvimento de Práticas Colaborativas na Gestão do Currículo – o papel do Departamento Curricular*. Dissertação de Mestrado Apresentada à UA: UA.
- PÉREZ, G. A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- PINTO, M. (1997). “A Infância como Construção Social”, in Pinto, M.; Sarmiento, M. J.. *As Crianças – contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho – Portugal.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CiDine.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: ME/DEB.
- PORTUGAL, G. (2008). “Desenvolvimento e aprendizagem da infância. *Relatório de Estudo – A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos*. CNE.
- PRATT, D. (1980). *Curriculum: design and development*. San Diego: Harcourt Brace Janovich Publishers.
- QUEIRÓ, J. F. (2003). “Actas do Seminário” - *O Ensino da Matemática: Situações e Perspectivas*, 131-140. Lisboa: CNE.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais –Trajectos*. Lisboa: Gradiva
- RIBEIRO, C. R. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- RODRIGUES, M. A. M. S. (2002). *Gestão Curricular e Cultura de Escola – Relação entre a Dimensão curricular instituída e instituinte*. Dissertação de Mestrado apresentada à UA. Aveiro: UA.
- RODRIGUES, M. B. P. (2006). *Influência da cultura docente na Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Aveiro: UA.
- RODRIGUES, M. I. (2005). “Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma Coorte de alunos”. *Interacções*, nº.1, 7-24. Santarém: ESSE de Santarém.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- ROLDÃO, M. C. (1999b). “Educação escolar e currículo”. In *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo. Currículo: gestão diferenciada e aprendizagem de qualidade*. Algarve: AEEPC, 7-21.
- ROLDÃO, M. C. (2000). “O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular”. *Revista de Educação*, vol. IX, nº. 1: 81-89.
- ROLDÃO, M. C. (2000a). “A problemática da diferenciação curricular no contexto das práticas educativas actuais”. *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora. Coleção CiDine, 121-136.
- SÁ-CHAVES, I. (1999). “O currículo como meio ou instrumento. In *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo. Currículo: gestão diferenciada e aprendizagem de qualidade*. Algarve: AEEPC.
- SÁ-CHAVES, I. (1999a). “O currículo como meio ou instrumento de que finalidades”. Comunicação apresentada ao *III Colóquio de Questões Curriculares* (texto policopiado).
- SÁ-CHAVES, I. (2003). “Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade”. In Óscar, C. S., *Uma escola com sentido: currículo, análise e debate*. Lisboa: Universidade Lusófona, 145-158.
- SÁ-CHAVES, I. (2003a). *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: ESSE Santarém.

- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: UA.
- SÁ-CHAVES, I.; ALARÇÃO, I. (2000). “Conhecimento profissional dos professores: conhecimento de reflexão e de intervenção não standard. *Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF – Diversidade e diferenciação em pedagogia*. Lisboa: AFIRSE/AIPELF.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). *O Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. P. (2000). “O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?” *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, H. (2002). *Desenvolvimento Curricular – Textos de Apoio*. (Texto policopiado).
- SILVA, T. T. (1999). “Quem escondeu o currículo oculto”. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T. T. (2001). *Teorias do currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, T. T. (2008). *Conceito de Currículo*. Porto: Porto Editora.
- SERRA, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SEVERINO, A. J. (2000). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SPODEK, B.; BROWN, P. (1998). “Alternativas curriculares para a educação de infância. Perspectiva histórica. In Formozinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- THOMPSON, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.
- THURLER, M. (1994). “Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l’individualisme?”, *Revue Française de Pédagogie*, nº. 109, Octobre-Novembre 1994, 19-36.
- TRINDADE et al (2001). *Pensar o Ensino Básico*. Porto: Edições Profedições.

- TOMAZ, A. C. T. V. L. F. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: novos desafios à Formação de Professores*. Dissertação de Doutoramento Apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: UA.
- TRALDI, L. L. (1987). *Currículo*. São Paulo: Editora Atlas S.A..
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VASCONCELOS, T. (2000). “Dar orientações curriculares à prática pessoal”. *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 55. Lisboa: APEI.
- VASCONCELOS, T. (2007). “Transição jardim de Infância 1º Ciclo – Um campo de possibilidades”, *Cadernos de Educação de Infância*, nº. 81. Lisboa: APEI.
- VIEIRA, M. M. (2001). “A Gestão Flexível do Currículo: abordagem sociológica”, *Gestão Flexível do Currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- VILAR, A. M. (1994). *Currículo e Ensino – para uma prática teórica*. Rio Tinto: ASA.
- VILARINHO, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: IIE.
- VIVAS, M. M. M. (2007). *Desarrollo Colaborativo de los Profesores del Área de Inglês para reforma del Curriculum*. Murcia: Universitá Rovira I Virgili.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (2004). “Práticas educativas en la educación infantil – transversalidad y transiciones, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº. 6 7-26.

WEBGRAFIA

- LEITE, C. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, oportunidades e desafios. <http://www.tpcc.up.pt/ciie/publus/artigos/asa.doc>. 15-08-2009.

- PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. (sd)
<http://br.monografias.com/trabalhos2/pesquisa-exploratoria-procedimentos/pesquisa-e...> 26-10-2009.
- SILVA, A. M. (2008). *História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-Cultural* —
[http://216.239.59.104/search?q=cache:Vywjunfpqzqj:www.jaced.ufu.br/colucheO](http://216.239.59.104/search?q=cache:Vywjunfpqzqj:www.jaced.ufu.br/colucheO...)
...28-09-2008.

ANEXOS

ANEXO 1

(Inquérito por Questionário)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente inquérito tem como objectivo recolher informação acerca das representações de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade. Visa-se, em particular, identificar o contributo do trabalho colaborativo para o processo de articulação curricular e a relação desta com o (in) sucesso educativo.

Os dados recolhidos inserem-se num projecto de investigação em rede que serve de suporte a duas Dissertações de Mestrado, no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro.

O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação, e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins apresentados anteriormente. As instruções para o seu preenchimento serão fornecidas ao longo do questionário.

Obrigado pela colaboração.

I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Sexo: 1.1. Feminino ☐ 1.2. Masculino ☐

2. Idade: 2.1. Menos de 30 anos ☐ 2.2. De 30 a 40 anos ☐
2.3. De 41 a 50 anos ☐ 2.4. Mais de 50 anos ☐

3. Habilitações Académicas:

3.1. Bacharelato ☐ 3.2. Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica ☐

3.2. Equiparação a Licenciatura ☐ 3.3. Licenciatura ☐

3.4. Pós-graduação:

3.4.1. Curso de especialização ☐ 3.4.2. Mestrado ☐ 3.4.3. Doutoramento ☐ 3.4.4. Outra:

4. Nível de docência: 4.1. Pré-Escolar ☐ 4.2. 1º CEB ☐

5. Organização onde desempenha funções docentes:

5.1. Rede Solidária (I.P.S.S.) ☐ 5.2. Rede Pública ☐

6. Tempo de serviço: (Até 31 de Agosto de 2008)

6.1. Menos de 5 anos ☐ 6.2. entre 6 e 10 anos ☐ 6.3. entre 11 e 20 anos ☐ 6.4. mais de 20 anos ☐

6.5. Tempo de serviço na escola onde está colocado (anos)

7. Categoria profissional: 7.1. Professor ☐ 7.2. Professor Titular ☐

II. DADOS DE OPINIÃO

Nas questões em que é colocada a escala de 1 a 5 assinale com (X) a sua opção tendo em conta a seguinte correspondência:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Nota: Neste questionário a designação de docente refere-se a educadores de infância e a professores do 1º CEB.

REPRESENTAÇÕES SOBRE ARTICULAÇÃO CURRICULAR

1. Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente considera que articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB:

	1	2	3	4	5
1.1. Consiste na promoção de actividades conjuntas, envolvendo docentes e alunos, facilitadoras do processo de transição do Pré-Escolar para o 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Consiste num conjunto de procedimentos com vista à resolução partilhada de problemas comuns identificados nos dois níveis de escolaridade (Pré-Escolar e 1º CEB).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Implica que os docentes conheçam os documentos programáticos do nível de ensino anterior e seguinte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. É uma metodologia de trabalho que visa encontrar pontos de união entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Permite tornar mais coerente a sequencialidade dos conteúdos e das competências desenvolvidas no nível de ensino anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. É uma imposição legal sem qualquer correspondência nas práticas docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. É realizada naturalmente pelos docentes sem que sejam necessárias imposições legais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. É um processo que ainda está por construir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9. É uma tarefa impossível de ser realizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10. Deve ser uma preocupação de todos os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ao reflectir sobre a operacionalização de actividades de articulação curricular sinto que:

	1	2	3	4	5
2.1. Posso competências suficientes para implementar estratégias promotoras do seu desenvolvimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Devo encorajar os meus colegas a promover actividades de articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. É uma área onde necessito de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Não devo promover nem desenvolver actividades de articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Existe uma grande resistência por parte dos colegas docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Na sua opinião, a quem compete dinamizar as práticas de articulação curricular na escola? Classifique as seguintes afirmações, de 1 a 5 por grau de importância.

3.1 Ao Conselho Executivo / Direcção (IPSS)	<input type="checkbox"/>
3.2 Ao Conselho Pedagógico / Direcção de Serviços (IPSS)	<input type="checkbox"/>

3.3 Aos Departamentos Curriculares / Coordenação Pedagógica (IPSS)	<input type="checkbox"/>
3.4 Ao Conselho de Ano.	<input type="checkbox"/>
3.5 Aos docentes.	<input type="checkbox"/>

4. Os aspectos abaixo referidos dizem respeito às práticas de articulação curricular dos docentes na escola. Tendo em consideração a sua experiência profissional, assim como as práticas de articulação na escola/instituição onde trabalha explicita o seu grau de concordância relativamente aos aspectos que a seguir se apresentam.

	1	2	3	4	5
4.1. A existência de um Processo Individual do Aluno, que o acompanhe durante o seu percurso escolar, é fundamental para promover o sucesso educativo do mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. A articulação curricular implica hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. A falta de colaboração entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB é um factor que condiciona o sucesso educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Os documentos de suporte à prática docente (P.E.E., P.A.A., R.I., ...)¹ devem ser explícitos e claros nas intenções relativas ao processo de articulação curricular entre o Pré-Escolar e 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. Deve haver preocupação em encontrar mecanismos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. O excesso de tarefas que os professores têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. A articulação curricular deve ser debatida em reuniões de trabalho realizadas entre os docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. As brincadeiras livres entre os alunos, nos momentos de recreio, são suficientes para se fazer articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. Planificar actividades para dias festivos (Natal, Carnaval, Festa de Final de Ano Lectivo...) em conjunto (Pré-Escolar e 1º CEB) é importante para promover a articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10. Levar as crianças do Pré-Escolar a visitar a Escola do 1º CEB é importante para uma boa transição de nível de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11. A articulação curricular deve ser planeada apenas nas reuniões do respectivo departamento curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12. A partilha de experiências e a reflexão conjunta entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB sobre as práticas educativas conduzem a processos de articulação bem sucedidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13. Os projectos de articulação curricular devem acontecer em parceria com as Associações de Pais e/ou outras entidades com responsabilidades no processo educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14. Os projectos de articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB contribuem para diminuir a ansiedade das famílias na transição entre estes dois níveis de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15. A falta de interligação entre os Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.16. A transição entre o Pré-Escolar e o 1º CEB tem-se constituído como obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os docentes destes níveis de escolaridade não planificam conjuntamente a mudança de nível de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.17. A avaliação diagnóstica, no início do ano lectivo, é fundamental para concretizar a articulação curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.18. Na transição do pré-escolar para o 1º CEB, a descontinuidade do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ P.E.E. – Projecto Educativo de Escola; P.A.A. – Plano Anual de Actividades, R.I. – Regulamento Interno

grupo-turma prejudica o processo de articulação curricular.					
4.19. A distância física entre escolas dificulta os processos de articulação entre o Pré-Escolar e o 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.20. A articulação curricular permite a aproximação dos docentes de Pré-Escolar e 1º CEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

REPRESENTAÇÕES SOBRE TRABALHO COLABORATIVO

5. A colaboração tem vindo a afirmar-se como uma estratégia de trabalho em contexto educativo. Classifique as seguintes afirmações por grau de concordância.

	1	2	3	4	5
5.1. A colaboração consiste no trabalho conjunto entre docentes para se alcançar objectivos comuns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Existe trabalho colaborativo, quando os docentes se implicam em actividades de reflexão e diálogo sobre práticas de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. A colaboração entre docentes é um factor que permite a continuidade pedagógica entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Colaborar com outros docentes é tempo perdido e trabalho inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Trabalhar de forma colaborativa permite encontrar soluções para os problemas com mais facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. As decisões da equipa docente, tomadas de forma colaborativa, são necessárias para criar um ambiente de aprendizagem adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. No currículo do 1º CEB não encontro nada de importante para trabalhar em colaboração com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. O “currículo” exige uma continuidade sequencial que aconselha a colaboração entre todos os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. O trabalho colaborativo nas escolas deve incluir outros elementos da comunidade educativa (pais, autarquias, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. As decisões dos órgãos de gestão das escolas têm repercussões nas atitudes dos docentes face a processos de colaboração. Neste sentido considera que:

	1	2	3	4	5
6.1. Os Órgãos de Gestão da escola devem promover o trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Os Coordenadores de Departamento têm um papel importante na definição/implementação de estratégias de trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Um bom ambiente de escola promove o trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Deveria existir no horário tempo destinado ao trabalho conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. O trabalho colaborativo imposto pode estabelecer encontros não desejados entre professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. Não encontro vantagens no trabalho colaborativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.7. O trabalho colaborativo entre docentes do Pré-Escolar e do 1º CEB contribui para o enriquecimento e desenvolvimento profissional de todos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

REPRESENTAÇÕES SOBRE SUCESSO EDUCATIVO

7. Na sua opinião, o sucesso educativo:

	1	2	3	4	5
7.1. Significa que o aluno demonstra competências em todas as áreas do desenvolvimento humano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. É condicionado por factores externos ao aluno (como por exemplo factores sociais, culturais, económicos, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. É um referente muito pessoal, directamente relacionado com as percepções de cada docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. É da exclusiva responsabilidade do docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. É condicionado por factores internos do aluno (como por exemplo capacidade de iniciativa, de resistência à frustração, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. A obtenção de sucesso educativo está directamente relacionada com diversos factores. Classifique os seguintes factores por grau de concordância.

	1	2	3	4	5
8.1. A estabilidade familiar do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. A qualidade da relação Escola/Família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. A articulação curricular entre Pré-Escolar e 1º CEB.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4. A utilização, pelos docentes, de estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5. A valorização, pelo docente, das características socioculturais do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6. A qualidade da relação docente/aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7. As competências sociais do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8. A capacidade que o aluno tem para lidar com a frustração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.9. A capacidade que o aluno tem para lidar com situações novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.10. A estabilidade psicológica e emocional do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.11. A capacidade que o aluno tem para se implicar nas actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração

ANEXO 2

(Quadros da caracterização da amostra)

Sexo					
Masculino		Feminino		Total	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
3	5,1	56	94,9	59	100

Tabela 1:
Distribuição da amostra segundo o sexo

Idade				
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Menos de 30 anos	7	11,9	11,9	11,9
De 30 a 40 anos	20	33,9	33,9	45,8
De 41 a 50 anos	22	37,3	37,3	83,1
Mais de 50 anos	10	16,9	16,9	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabela 2:
Distribuição da amostra segundo a Idade

Habilitações Académicas				
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Bacharelato	4	6,8	6,8	6,8
Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica	15	25,4	25,4	32,2
Equiparação à Licenciatura	3	5,1	5,1	37,3
Licenciatura	28	47,5	47,5	84,7
Pós-Graduação - Curso de Especilização	3	5,1	5,1	89,8
Pós-Graduação - Mestrado	6	10,2	10,2	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabela 3:
Distribuição da amostra segundo as Habilitações Académicas

Nível da Docência

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Pré-Escolar	29	49,2	49,2	49,2
1º CEB	30	50,8	50,8	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabela 4:
Distribuição da amostra segundo o nível de docência

Organização onde trabalha

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Cumulativa
Rede Solidária	24	40,7	40,7	40,7
Rede Pública	35	59,3	59,3	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabela 5:
Distribuição da amostra segundo a Organização onde trabalha

Tempo de Serviço

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Menos de 5 anos	8	13,6	13,6	13,6
Entre 6 e 10 anos	14	23,7	23,7	37,3
Entre 11 e 20	12	20,3	20,3	57,6
mais de 20 anos	25	42,4	42,4	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabela 6:
Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço

Categoria Profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Professor	31	52,5	72,1	72,1
Professor Titular	12	20,3	27,9	100,0
Total	43	72,9	100,0	
Missing System	16	27,1		
Total	59	100,0		

Tabela 7:

Distribuição da amostra segundo a categoria profissional

ANEXO 3

(Autorização para Aplicação do Inquérito por Questionário e Cartas dirigidas aos responsáveis das instituições)

Gmail [Ajuda](#) [Docs](#) [Reader](#) [Web](#) [Mais](#) hipolito.paula@gmail.com | [Mais segurança no Gmail](#) | [Config](#)

lab@mestrado [Verificar se o e-mail não foi enviado](#)

Recuperar e-mail

[Entrada](#)
[Envio](#)
[Respostas](#)
[Todos os e-mails](#)
[Spam](#)

[CONTAS](#)
[ESCOLA PÚBLICA](#)
[MESTRADO](#)
[PASSAGIÃO](#)
[Mais](#)

[Contatos](#)
[Tarefas](#)

Bate-papo

Paula Hipólito
 Invisível

Você está invisível.
[Recuperação](#)

Marla Peça
Ana Fátima
Sil Hipólito
Carla Riquelme
Diogo Carvalho
Elisa Hipólito
Jorge Carvalho
Lúcia
marilaine marques
Miguel

[Deixar](#) [Adicionar contato](#)

Convide um amigo
 Enviar convite do Gmail para:

(Iniciar sessão) 60 restantes

[Visualizar convite](#)

Trabalhos de Estatística - www.vmn.pt - Trabalhos de estatística com SPSS License, Mestrados, Doutoramentos

[Voltar para "MESTRADO"](#) [Remover marcador "MESTRADO"](#) [Denunciar spam](#) [Excluir](#) [Mover para](#) [Marcadores](#) [Mais ações](#) . Próximas 116

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0052600001 MESTRADO 2

mlma-nomply@gape.mn.edu.pt para mim [mostrar detalhes](#) 01/06/09

Exmo(a) Sr(a).

O pedido de autorização do inquérito n.º 0052600001, com a designação *Adaptação Curricular Pré-escolar* 1º Ciclo Ensino Básico, registado em 13-05-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Ana Paula Hipólito de Carvalho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Joana Brocardo

Directora-Geral

Observações:

1 - as variáveis "idade" e "tempo de serviço" devem ser perguntadas em questões abertas.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mlma-nomply@gape.mn.edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso de entidade.

[Responder](#) [Recusar](#)

Paula Hipólito 01/06/09
 Olá, bom dia. Chegou agora a autorização do inquérito. E sugerei uma alteração...

Carla Tomaz 03/06/09
 Olá Paula, Penso que não será importante. Depois, quando puder liga-me, por f...

Paula Hipólito 04/06/09
 Olá, Profª Carla. Bom dia. Os inquéritos estão todos na rua, à excepção do ...

Carla Tomaz 05/06/09
 Olá Paula, Fico então a aguardar que recolham todos os questionários. Quanto ...

Paula Hipólito [mostrar detalhes](#) 17/12/09

----- Forwarded message -----
 From: mlma-nomply@gape.mn.edu.pt
 Date: 2009/5/1
 Subject: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0052600001
 To: hipolito.paula@gmail.com

[Responder](#) [Recusar](#)

[Voltar para "MESTRADO"](#) [Remover marcador "MESTRADO"](#) [Denunciar spam](#) [Excluir](#) [Mover para](#) [Marcadores](#) [Mais ações](#) . Próximas 116

Adicione números de telefone, anotações e o que mais quiser com relação às pessoas na sua [lista de contactos](#). [Saiba mais](#)

Você está usando 338 MB (44%) de 7412 MB no momento.

Última atividade de conta: 1,5 horas atrás com este IP (84.80.180.128). [Detalhes](#)

Gmail - Visualização: Padrão | [Configurar tema visual](#) | [Verificar actualizações](#) | [HTML](#) | [Ajuda](#) | [Saiba mais](#)

©2010 Google - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#) - [Política de Cookies](#)

Ana Paula Hipólito de Carvalho – Educadora de Infância
José Manuel Torres Aniceto – Professor do 1º CEB

Presidente do Conselho Executivo
Agrupamento de Escolas
Aveiro

Aveiro, 11 de Maio de 2009

Exmo. Senhor.

Os nossos melhores cumprimentos.

Serve o presente para solicitar a V. Exa., autorização para distribuir aos docentes de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico do Agrupamento que dirige, um inquérito por questionário. Este inquérito constitui a ferramenta de suporte à parte prática de duas dissertações de Mestrado em rede realizadas no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Carlota Tomaz.

Os inquéritos, que anexamos, têm como objectivo recolher informação acerca das representações de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade. Visa-se, em particular, identificar o contributo do trabalho colaborativo para o processo de articulação curricular e a relação desta com o (in) sucesso educativo. O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação, e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins apresentados anteriormente.

Aguardando o V/ parecer, agradecemos desde já a atenção dispensada e, colocando-nos ao dispor para o que considerar, apresentamos

Melhores Cumprimentos

(Ana Paula Hipólito de Carvalho)

(José Manuel Torres Aniceto)

Ana Paula Hipólito de Carvalho – Educadora de Infância
José Manuel Torres Aniceto – Professor do 1º CEB

Presidente da Direcção do
(I.P.S.S.)
Aveiro

Aveiro, 11 de Maio de 2009

Exmo. Senhor.

Os nossos melhores cumprimentos.

Serve o presente para solicitar a V. Exa., autorização para distribuir aos docentes de pré-escolar da instituição que dirige, um inquérito por questionário. Este inquérito constitui a ferramenta de suporte à parte prática de duas dissertações de Mestrado em rede realizadas no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Carlota Tomaz.

Os inquéritos, que anexamos, têm como objectivo recolher informação acerca das representações de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular entre estes dois níveis de escolaridade. Visa-se, em particular, identificar o contributo do trabalho colaborativo para o processo de articulação curricular e a relação desta com o (in) sucesso educativo. O questionário é anónimo, garantindo-se a confidencialidade da informação, e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente aos fins apresentados anteriormente.

Aguardando o V/ parecer, agradecemos desde já a atenção dispensada e, colocando-nos ao dispor para o que considerar, apresentamos

Melhores Cumprimentos

(Ana Paula Hipólito de Carvalho)

(José Manuel Torres Aniceto)